

Ana Isabel da Cunha Cardoso

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e da Língua Estrangeira (variante  
espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

## **O Trabalho Cooperativo na Aula de Espanhol Língua Estrangeira**

2012

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/

Projeto/IPP:

Versão definitiva

## **AGRADECIMENTOS:**

Os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto:

- Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León pela sua orientação, sugestões e críticas.
- À minha grande amiga, Palmira Pereira, pelo encorajamento nos momentos de desalento.
- Ao Duarte Marques, pelo seu apoio e paciência.
- Às minhas colegas de Mestrado, Aida Branco e Laura Inês, pela amizade e momentos de boa disposição.
- À minha mãe, pelas palavras de incentivo.
- À Dra. Delfina Sá, pelos conselhos e incentivo.
- À Ana Raquel, pela ajuda na tradução.
- Aos alunos do 12º E, pela motivação e empenho na realização das tarefas propostas.

## **RESUMO**

Hoje em dia, a sociedade exige que os indivíduos interajam e trabalhem em equipa, correndo sérios riscos de não ser integrados no mundo laboral se não dominarem as competências sociais.

Nesta linha, a escola desempenha um papel preponderante, já que é nela que o indivíduo deve começar a formar-se como um ser social.

Por essa razão, a implementação de métodos cooperativos na sala de aula tem vindo a sobrepor-se aos métodos tradicionais de ensino, baseados na aprendizagem individual e competitiva, visando não só preparar o indivíduo para viver em sociedade, como também atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Atualmente, o método cooperativo é considerado como o mais eficaz no incremento da qualidade do ensino e na formação de cidadãos dotados de um conjunto de valores sociais.

**Conceitos Chave:** Aprendizagem Cooperativa, trabalho cooperativo, interação social, métodos de ensino cooperativos.

## **ABSTRACT**

Nowadays society demands that individuals interact and work as a team, which may imply that they might not integrate into the world of labour if they do not master social competences.

According to this, school has a preponderant role, since it is the context where individuals ought to start the process of growing as social beings.

Hence, the implementation of cooperative methods in the classroom has overcome the traditional teaching methods, based on individual and competitive learning. It has also aimed to prepare individuals to live in society as well as to answer students' different learning needs.

Currently, the cooperative method is considered to be the most efficient in improving teaching standards and the citizens' education and training process, including a set of social values.

**Key Concepts:** Cooperative Learning, cooperative work, social interaction, cooperative methods.

## ÍNDICE

### *Índice Geral*

Índice.....	5
Introdução.....	8
Capítulo I – Bases teóricas.....	10
1. A Aprendizagem Cooperativa - Breve Contextualização Histórica.....	10
2. O que é a Aprendizagem Cooperativa.....	12
3. As estruturas individualistas, competitivas e cooperativas.....	13
4. Elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa.....	16
4.1.A interdependência positiva.....	17
4.1.1. A interdependência positiva de fins.....	18
4.1.2. A interdependência positiva da recompensa/celebração.....	18
4.1.3. A interdependência positiva de tarefas.....	18
4.1.4. A interdependência positiva de recursos.....	18
4.1.5. A interdependência positiva de papéis.....	19
4.2.A responsabilidade individual e de grupo.....	19
4.3.A interação estimuladora face a face.....	21
4.4.As competências sociais.....	22
4.5.A avaliação do grupo.....	23
5. Tipos de grupo de Aprendizagem Cooperativa.....	25
5.1.Grupos formais.....	25
5.2.Grupos informais.....	26
5.3.Grupos cooperativos de base.....	26
6. Trabalho de grupo vs Aprendizagem Cooperativa.....	27
7. Vantagens e inconvenientes da Aprendizagem Cooperativa.....	29

8. O papel do professor na Aprendizagem Cooperativa.....	31
9. Os papéis dos alunos na Aprendizagem Cooperativa.....	32
10. O processo de avaliação.....	34
11. Métodos de Aprendizagem Cooperativa.....	36
11.1. Métodos informais.....	38
11.1.1. Senhas para falar.....	38
11.1.2. Mesa redonda.....	38
11.2. Métodos formais.....	39
11.2.1. STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso).....	39
11.2.2. TGT (Métodos dos torneios em equipas).....	41
11.2.3. Jigsaw ou métodos dos puzzles.....	43
11.2.4. Investigando em grupo.....	44
11.2.5. Verificação em pares.....	45
11.2.6. Aprendendo Juntos.....	46
12. A Aprendizagem Cooperativa no Ensino da Língua Estrangeira.....	46
Capítulo II – Da Teoria à Prática.....	51
1. Breve contextualização.....	51
2. Atividades desenvolvidas no âmbito do estágio profissional.....	52
Atividade 1 – Construção de um puzzle (mapa de Espanha).....	52
Atividade 2 – Simulação de uma anedota.....	55
Atividade 3 – Redação de um comentário.....	57
Atividade 4 – Debate.....	59
Atividade 5 – Exposição oral sobre as festas Latino-americanas.....	62
Atividade 6 – Atores por um dia – Role Play.....	65
Conclusão.....	69

Referências bibliográficas.....	72
Anexos.....	75
Anexo 1 – Ficha informativa – Comunidades Autónomas.....	76
Anexo 2 – Anedotas.....	77
Anexo 3 – Estereótipos (textos).....	78
Anexo 4 – Festas latino-americanas.....	86
Anexo 5 – Tópicos de leitura (tabela).....	93
Anexo 6 – Mini testes.....	94
Argumento de <i>Bodas de Sangre</i> .....	95

### ***Índice de Quadros***

Quadro 1 – Conselhos para iniciar a implementação da Aprendizagem Cooperativa com sucesso.....	37
Quadro 2 – Regras de pontuação dos questionários.....	41
Quadro 3 – Comparação da verificação em pares com a verificação tradicional.....	46

## INTRODUÇÃO

A partir dos anos oitenta começa a surgir a tendência de centralizar o ensino nos alunos. Esta nova forma de encarar o ensino despoletou o interesse pelos trabalhos de grupo e da Aprendizagem Cooperativa. Esta nova proposta metodológica abraça uma visão social e colaborativa da aprendizagem e faz do grupo o protagonista da didática (Urbano, 2002).

Clara Urbano Lira (2002: 28) diz que muitos professores “creen que trabajar de forma cooperativa significa «juntar» a un grupo de aprendientes de forma arbitraria, o bien, darles la libertad para que escojan a sus compañeros sin tener en cuenta si esa «elección» va a beneficiar o, por el contrario, perjudicar al grupo.” Ora, eu poder-me-ia incluir neste grupo de professores, já que as raras vezes que recorria ao trabalho de grupo, fazia-o arbitrariamente e o resultado que obtinha era pouco satisfatório, na medida em que, tal como refere a autora mencionada, os alunos não rendiam o suficiente e eu chegava à conclusão de que este tipo de trabalho apenas servia para gerar confusão na sala de aula e beneficiar os alunos mais fracos, que se aproveitavam das capacidades e empenho dos colegas de grupo mais fortes, não se esforçando minimamente na realização das tarefas solicitadas.

Por esta razão, ao longo da minha experiência enquanto docente, ofereci sempre uma certa resistência à implementação do trabalho de grupo na sala de aula, pelas dificuldades que este método me impunha, desde a gestão dos próprios grupos, ao controle e avaliação do contributo e trabalho de cada membro.

No início deste ano letivo, ao lecionar a minha primeira aula assistida no âmbito do estágio pedagógico, foi precisamente o facto de recorrer muito pouco ao trabalho de grupo o aspeto ressaltado pela orientadora de estágio, que me alertou para a importância do trabalho colaborativo e da partilha de saberes entre os alunos, defendendo que a adoção desta estratégia de trabalho promove aulas menos dirigidas pelo professor e mais centradas nos alunos, já que fomenta muito mais a interação entre estes, desenvolvendo, assim, as suas competências sociais que passam pelo saber dialogar, saber ouvir, saber negociar e respeitar os outros.

Tendo em conta a observação da orientadora de estágio e estando consciente das minhas dificuldades e limitações na implementação do trabalho de grupo na sala de aula, tomei esta chamada de atenção como um desafio às minhas capacidades e decidi



investir neste aspeto, tendo em vista a superação das minhas dificuldades e o meu desenvolvimento profissional.

Assim, comecei a aprofundar os meus conhecimentos na área do trabalho cooperativo no contexto da sala de aula e a considerar que este poderia ser um bom tema para desenvolver no âmbito do relatório de estágio.

É, então, neste sentido, que me proponho expor ao longo deste trabalho os aspetos gerais respeitantes à Aprendizagem Cooperativa e mostrar de que forma evolui na implementação desta metodologia nas aulas que lecionei.

Numa primeira parte, far-se-á uma breve referência à origem da Aprendizagem Cooperativa, aos princípios psicopedagógicos, aos seus contributos no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e a algumas propostas de métodos cooperativos.

Numa segunda parte, explicitar-se-á, através da minha experiência letiva, os progressos alcançados, quer por mim, quer pelos alunos, no âmbito do desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

## CAPÍTULO I – BASES TEÓRICAS

### 1. A Aprendizagem Cooperativa – Breve Contextualização Histórica

O tema sobre o qual me vou debruçar prende-se diretamente com uma metodologia de ensino e aprendizagem, cujo nome mais generalizado é *Cooperative Learning* (CL). Segundo Cassany (2004), esta metodologia recebe também as denominações de *Team Learning* (Aprendizagem em Equipa), *Group Investigation* (Grupo de Investigação), *Jigsaw* (Puzzle) ou TAI (Team Assisted Individualization).

De acordo com as pesquisas efetuadas, o nome mais generalizado deste tipo de interação entre os alunos é *Cooperative Learning* (CL), que traduzido para português significa Aprendizagem Cooperativa, denominação que vou adotar ao longo deste relatório.

Lopes e Silva (2009) afirmam que a Aprendizagem Cooperativa é um método ancestral. Já os retóricos romanos ou pedagogos do Séc. XVI aludiam aos benefícios de ensinar aos outros para aprender, através da aprendizagem entre pares ou entre iguais. Segundo estes autores, a ideia dos grupos cooperativos na aprendizagem surgiu nos finais do Séc. XVIII com Joseph Lancaster e Andrew Bell, em Inglaterra. Este método alcançou uma difusão geral em 1811, sendo aplicado num grande número de escolas primárias. Posteriormente, esta metodologia instaurou-se nos Estados Unidos, em 1806, altura em que se abriu uma escola lancasteriana em Nova Iorque. De acordo com Lopes e Silva (op.cit), foi John Dewey quem a desenvolveu e aplicou nos seus projetos pedagógicos. Nove anos depois, o ensino cooperativo foi introduzido em Portugal pelas escolas militares de primeiras letras, cujo objetivo era dar resposta às necessidades sentidas pelo exército de corpos subalternos alfabetizados. A adaptação deste método de ensino ao sistema de ensino português foi feita por João Crisóstomo de Couto e Melo.

Contudo, foi só a partir de 1920 que esta proposta começou a popularizar-se, nos Estados Unidos, opondo-se à conceção educativa predominante, que enfatizava o individualismo (desenvolvimento das destrezas individuais), a memorização (desvaloriza o raciocínio e a reflexão), a competição (avalia-se o aluno em comparação com os colegas, premiando-se os melhores), a objetividade (testes de opção múltipla, correção automatizada, avaliação estandardizada), entre outros aspetos (Cassany, 2004). Ora, esta conceção impedia o aluno de desenvolver as destrezas sociais de intercâmbio e

de negociação, bem como a capacidade para refletir e analisar diferentes questões ou pontos de vista.

Apesar desta alteração no contexto educacional, em meados dos anos sessenta, a Aprendizagem Cooperativa era pouco conhecida e largamente ignorada pelos educadores. O ensino básico, secundário e superior continuavam a ser dominados pelo ensino competitivo e individualista. (Pujolas, 2002).

A resistência cultural à Aprendizagem Cooperativa baseava-se no Darwinismo social, cuja premissa defende que os alunos devem ser ensinados a sobreviver *in a dog-eat-dog world*, ou seja o mito do individualismo subjacente à aprendizagem individualista.

Apesar da influência dominante da aprendizagem individualista, a verdade é que as práticas educativas e de pensamento têm vindo a mudar. No início dos anos oitenta e sobretudo dos noventa, a Aprendizagem Cooperativa alcançou grandes dimensões, acabando por estimular a reflexão pedagógica europeia. Este movimento surgiu precisamente da dúvida que se levantou relativamente ao facto dos estudantes levarem a cabo atividades individuais, quando o contexto social externo coloca o indivíduo à prova num meio coletivo e em interação com o próximo. A sociedade exige que os humanos negociem coletivamente os seus objetivos e que se complementem uns aos outros para realizá-los, e neste sentido, a colaboração é estritamente necessária (Lopes e Silva, 2009).

Por outro lado, a Aprendizagem Cooperativa pretendeu também fazer face às desigualdades étnicas, linguísticas, religiosas e culturais, existentes nas turmas formadas por alunos procedentes de diferentes partes do mundo, muito habitual nos Estados Unidos. Pretendia-se com a implementação da Aprendizagem Cooperativa fomentar a interação entre estas pessoas tão diferentes entre si dentro da sala de aula e, deste modo, favorecer o conhecimento intercultural mútuo e respetiva integração numa mesma comunidade, para além de incrementar e melhorar a aprendizagem. (Cassany, 2004)

Hoje em dia, a Aprendizagem Cooperativa é um procedimento aceite, e muitas vezes preferido, nos variados níveis de ensino. A Aprendizagem Cooperativa é atualmente utilizada nas escolas e universidades em todas as partes do mundo, nas mais variadas disciplinas e com qualquer tipo de aluno independentemente das idades.

## **2. O que é a Aprendizagem Cooperativa?**

Segundo Fathman e Kessler (1993, cit. por Lopes e Silva, 2009:3) a Aprendizagem Cooperativa é “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.” Para Johnson, Johnson e Holubec (1993, cit. por Lopes e Silva, *ibidem*) a Aprendizagem Cooperativa é um método de ensino que se organiza em pequenos grupos com vista a que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros. Balkcom (1992, cit. por Lopes e Silva, *ibidem*) acrescenta que esses pequenos grupos devem ser constituídos por alunos de níveis diferentes de capacidades, todos responsáveis não só por aprender os conteúdos lecionados, mas também por ajudar os colegas a aprender.

Tendo em conta estas definições, pode dizer-se que a Aprendizagem Cooperativa consiste num conjunto de técnicas de ensino e de aprendizagem centrado no aluno. De acordo com García (2011) esta organiza-se mediante a formação de pequenos grupos de alunos, que devem integrar a diversidade da turma e colaborar uns com os outros na realização de tarefas estruturadas, construindo ativamente o seu conhecimento através da busca de informação, da negociação de soluções, da divisão do trabalho, da partilha de ideias, do respeito mútuo, da autoavaliação e monitorização das próprias práticas de grupo. O objetivo de cada um dos grupos é melhorar o seu processo de aprendizagem, bem como as suas estratégias de interação social e ajudar os colegas a atingir os mesmos objetivos.

Se a integração da diversidade é essencial no processo da Aprendizagem Cooperativa, para formar um grupo cooperativo deve dar-se preferência a grupos pequenos, dotados de competências heterogêneas. Na prática, é aconselhável variar a tipologia de grupo escolhendo a solução mais adequada segundo o tipo de tarefa, os objetivos de aprendizagem, as tendências dos estudantes e o espaço da aula (espaço, luz, mobilidade das mesas de trabalho, disponibilidade de computadores). No que respeita à duração não há uma regra preestabelecida, no entanto, é aconselhável não variar a formação até que o grupo atinja o objetivo estabelecido. (García, 2011). Posto isto, a Aprendizagem Cooperativa é um método que se centra no aluno, no seu processo de aprendizagem e na interação entre iguais.

Quanto aos fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa, Lopes e Silva (2009) aludem a quatro perspectivas teóricas principais, que segundo Slavin (1995, cit. por Lopes e Silva, 2009) são as responsáveis por explicar os efeitos que a Aprendizagem Cooperativa produz: perspectivas de motivação, de coesão social cognitiva de desenvolvimento e cognitiva de elaboração.

As perspectivas de motivação enfatizam a recompensa sob a qual os alunos operam. Assim, perante uma tarefa proposta, os alunos apenas realizam os objetivos pessoais se o grupo for bem-sucedido. Para tal, é necessário que os vários membros do grupo se ajudem mutuamente e se incentivem a esforçarem-se ao máximo.

De acordo com as perspectivas de coesão social, os efeitos da Aprendizagem Cooperativa dão-se graças à união do grupo, ou seja todos ambicionam o sucesso geral do grupo.

Por fim, as perspectivas cognitivas defendem que graças às interações entre os alunos os indivíduos aprendem melhor por razões relacionadas com os processos mentais. Há duas perspectivas cognitivas diferentes, a perspectiva de desenvolvimento cognitivo e a de elaboração. A primeira assume que a interação entre os discentes, em tarefas apropriadas, aumenta o seu domínio ou mestria em relação a conceitos fundamentais. Quanto à segunda, fundamenta-se em investigações no domínio da psicologia cognitiva que defendem que as informações retidas na memória estão relacionadas com outras anteriormente retidas. Isto quer dizer que o indivíduo deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação ou elaboração cognitiva para aprender. Note-se que se por um lado todas estas perspectivas podem aplicar-se em alguma circunstância, por outro nenhuma delas é, por si só, suficiente para todas as circunstâncias (Slavin, cit. por Lopes e Silva, 2009).

### **3. As estruturas individualistas, competitivas e cooperativas**

Há três estruturas de aprendizagem que coexistem na sala de aula e que apresentam características próprias conforme se trate de uma estrutura individualista, competitiva ou cooperativa, em função da interdependência de finalidades que se estabelece entre os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Pujolàs (2002), numa organização social da aula, na qual cada aluno pensa só em si próprio, sem importar-se com os colegas, não existe interdependência de

fins, ou seja, o facto de um aluno conseguir o seu objetivo, como por exemplo, tirar boa nota, não depende do sucesso ou insucesso do outro e neste caso estamos perante uma *estrutura individualista*. Neste tipo de estrutura, o professor dirige-se por igual a todos os alunos e resolve individualmente as dúvidas ou os problemas que vão surgindo. O trabalho é individual, mas não competitivo. A ajuda mútua entre os alunos é praticamente inexistente. O professor e os alunos que preferem este tipo de estrutura de aprendizagem não valorizam o trabalho em equipa, pondo de parte esta forma de trabalhar, porque não há responsabilidade individual por parte dos alunos, já que se considera que uns se aproveitam do trabalho dos outros, não contribuindo assim para o resultado final do trabalho em grupo.

Por outro lado, se se estabelece uma espécie de rivalidade entre os alunos, fomentada ou não pelo professor, com intuito de saber quem aprende mais, melhor e mais depressa, estamos perante uma estrutura competitiva, onde a interdependência de fins entre os alunos é negativa. Nas palavras de Pujolàs (2002), um aluno consegue o seu objetivo (ser o melhor da sala) na aprendizagem dos conteúdos, apenas se os outros não o conseguirem. Na estrutura competitiva, o professor dirige-se por igual a todos os alunos, resolvendo individualmente as dúvidas ou problemas que surgem entre os discentes. O trabalho é individual e competitivo, já que cada um trabalha no seu lugar, procurando ser melhor do que os outros. A ajuda mútua entre os alunos não faz qualquer sentido, já que o facto de um bom aluno ensinar algo a um colega pode implicar a sua passagem para um segundo plano, podendo deixar de ser o melhor (Pujolas, 2002). Numa estrutura competitiva, o professor pode, de forma consciente ou não, fomentar a competência e a rivalidade entre os alunos, como forma de estímulo para a sua aprendizagem.

Em suma, a aprendizagem competitiva não tolera a ajuda mútua nem o trabalho em equipa, ressalta ao máximo a responsabilidade individual, isto é, “cada alumno debe ser el único responsable de su aprendizaje” (Pujolàs, 2002: 6).

Por oposição, Pujolàs (2002) refere a interdependência de finalidades positiva, que ocorre quando os alunos de uma mesma turma se incentivam uns aos outros na aprendizagem. Um aluno atinge o seu objetivo (aprender o melhor possível o que o professor ensina) apenas e só quando os outros também conseguem o mesmo objetivo. Neste caso, estamos perante uma estrutura de *aprendizagem cooperativa*. Numa estrutura deste tipo, o professor dirige-se a todos os alunos e resolve as dúvidas iniciais

que possam surgir. O trabalho é individual, tendo em conta que cada aluno é responsável por aprender, uma vez que ninguém pode fazê-lo por ele; e, simultaneamente, é cooperativo na medida em que trabalhando em equipa e realizando as suas próprias tarefas, os estudantes podem ajudar-se mutuamente, resolvendo juntos os problemas, incentivando-se reciprocamente a superar dificuldades e a aprender. Neste caso, não só se tolera a ajuda mútua como também se estimula, considerando-se essencial, tal como o trabalho cooperativo.

Para trabalhar desta forma, parte-se do princípio de que o ser humano é um ser social, pelo que deverá viver e interagir em sociedade, tendo consciência que as qualidades de uns e de outros se complementam: “poniendo cada uno sus habilidades junto a las habilidades de los compañeros podemos resolver mejor los problemas comunes.” (Pujolàs, 2002:6). Neste caso, para que o trabalho em equipa seja efetivamente cooperativo deve contar com a responsabilidade individual, isto é, ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros sem contribuir também para o êxito final do grupo.

Segundo vários autores (Coll, 1984, Putnam 1993, Johnson e Johnson, 1994 e 1997, cit. por Pujolas, 2002), a estrutura de aprendizagem que promove melhores resultados é indubitavelmente a cooperativa, quer no que se refere à qualidade das relações que se estabelecem entre os alunos, quer ao nível do rendimento escolar dos mesmos.

Comparando as três estruturas de aprendizagem, conclui-se que as experiências de aprendizagem cooperativa favorecem as relações muito mais positivas entre os alunos, que se caracterizam pela simpatia, atenção, cortesia, respeito mútuo, bem como através de sentimentos recíprocos de obrigação e ajuda. Estas atitudes positivas, acabam por estender-se aos professores e à escola, em geral. (Pujolàs, 2002).

A principal finalidade da Aprendizagem Cooperativa é, pois, conseguir que os alunos trabalhem juntos com vista a um objetivo comum e é sobretudo neste aspeto que esta metodologia pedagógica se distingue da aprendizagem baseada na competitividade entre os alunos e no individualismo (Pujolas, 2002).

Joan Rué (2010), pioneiro em Espanha no estudo da Aprendizagem Cooperativa, afirma que a metodologia da cooperação funciona em todos os níveis educativos e que é positiva com todos os alunos, sejam os de maior ou menor rendimento escolar. Este professor define a aprendizagem cooperativa como a forma de aprender, cujo resultado

depende tanto do trabalho particular de cada aluno como dos contributos gerais de todos os alunos.

De acordo com Rué (2010), esta metodologia depende da organização da turma em pequenos grupos, nos quais os alunos trabalham em conjunto e de forma coordenada para resolver uma tarefa comum. Neste sentido, em vez de se dar uma competição entre os estudantes, o que acontece é uma cooperação entre eles, em que é necessário um compromisso de todos, o que por sua vez incrementa a aprendizagem geral. Desta forma, os alunos aprendem melhor e progredem nas suas aprendizagens, cada um a seu ritmo. O facto de o trabalho depender do apoio e colaboração de todos confere aos alunos uma maior segurança e uma maior perseverança na resolução da tarefa proposta, pelo compromisso que assumem uns perante os outros.

#### **4. Elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa**

Pujolàs (2009) alega que a organização de uma turma de forma cooperativa é uma tarefa difícil, uma vez que os alunos não adquirem espontaneamente competências sociais para interagir em cooperação com os colegas e, por conseguinte, é necessário ensiná-las. Neste sentido, o mesmo autor adverte que o ensino destas competências requer um longo processo, através do qual, o professor, de forma sistemática, deverá levar a cabo na sala de aula uma série de dinâmicas de grupo, jogos cooperativos ou outras atividades similares, que permitam aos alunos conhecerem-se melhor e criar entre eles laços afetivos mais profundos, de maneira a interiorizar que na aprendizagem o melhor é ajudarem-se uns aos outros a fazer as atividades, em vez de competirem. Assim, de acordo com o autor, quando os alunos perceberem que partilham um objetivo comum, que consiste na aprendizagem dos conteúdos escolares, e que este objetivo é tanto mais fácil de atingir quanto maior for a cooperação e entreaajuda de todos, então os alunos estão muito mais preparados para aprender juntos, em equipas de trabalho, dentro da sala de aula.

Contudo, para além desta consciencialização e predisposição dos alunos para o trabalho cooperativo, Johnson, Johnson e Holubec (1999a) defendem que para que a cooperação entre os discentes funcione, é necessário estar presentes cinco elementos essenciais:



1. A interdependência positiva;
2. A responsabilidade individual e de grupo;
3. A interação estimuladora, preferencialmente face a face;
4. As competências sociais;
5. A avaliação do grupo

#### **4.1. A interdependência positiva**

Com base nas teorias dos irmãos Johnson e Holubec (1999a), a Interdependência positiva consiste na dependência que se estabelece entre os alunos de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que os outros também o sejam. Por outras palavras, o sucesso de uns implica necessariamente o dos outros, gerando-se entre os indivíduos uma *interdependência positiva*, a qual, por sua vez, e de acordo com os autores citados, cria um compromisso com o êxito dos outros, para além do compromisso que cada um assume perante o seu próprio êxito, o que constitui a base da Aprendizagem Cooperativa.

Para além das interações positivas, Lopes e Silva (2009) advogam que as interações entre os alunos podem também estabelecer-se de forma negativa, independente ou dependente. Desta feita, a *interdependência negativa* ocorre, normalmente, nas estruturas competitivas da aprendizagem, mediante as quais “o sucesso de um aluno reduz as possibilidades de sucesso dos outros” (Lopes e Silva, 2009: 16). Relativamente à *independência*, verifica-se sobretudo nas estruturas individualistas da aprendizagem, quando o sucesso de um aluno não depende do sucesso dos colegas, ou seja, não há colaboração, mas também não há competição, os discentes trabalham individualmente, de acordo com o seu ritmo (Lopes e Silva, 2009). Quanto à *dependência*, esta existe “quando os alunos dependem dos colegas sem que haja reciprocidade” (Lopes e Silva, 2009:16), sendo normalmente o aluno mais capaz ou mais empenhado o responsável pela realização de uma dada tarefa. Contudo, servindo-me das palavras de Johnson, Johnson e Holubec (1999:21, cit. por Lopes e Silva, 2009: 16), “sem interdependência positiva não há cooperação.”

Johnson e Johnson (1997, cit. por Pujolàs, 2002) apontam vários tipos de interdependência positiva, em função dos objetivos que se estabelecem:

**4.1.1.** *A Interdependência positiva de fins:* nas palavras de Pujolàs (2002), ocorre quando o objetivo de todos os membros do grupo é o de *triunfar*, ou seja, aprender aquilo que o professor ensina. Cada membro do grupo tem uma dupla responsabilidade: aprender o que o professor ensina e fazer com que os seus colegas também aprendam o melhor possível. Para que tal objetivo se cumpra, o trabalho em equipa cooperativa é imprescindível a fim de que cada um consiga os seus próprios propósitos. Desta forma, o trabalho em equipa não é só um meio para aprender, mas também mais um conteúdo a saber e, por conseguinte, a ensinar (Pujolàs, 2002).

**4.1.2.** *A interdependência positiva da recompensa / celebração:* segundo Pujolàs (2002), ocorre quando o grupo progride na aprendizagem dos conteúdos propostos pelo professor, atingindo o seu objetivo, e progride simultaneamente no trabalho de grupo, isto é, na prática das competências sociais que favorecem a cooperação. O autor defende que estes progressos devem ser valorizados e essa valorização pressupõe, por um lado, uma melhor qualificação do grupo, e por outro uma recompensa ou uma celebração grupal (atividade extra, redução do trabalho de casa, festa...).

**4.1.3.** *A interdependência positiva de tarefas:* consiste na divisão coordenada das tarefas entre os vários membros do grupo e na sua melhor realização possível. Para que este tipo de interdependência ocorra é necessário que o contributo de cada um dos membros seja relevante, ou seja, deve existir uma igualdade de oportunidades para o êxito do grupo. Por outro lado, cada aluno deve comprometer-se e responsabilizar-se ao máximo pela concretização da tarefa que lhe cabe. A interdependência positiva de tarefas diminui notavelmente se um aluno se aproveita do trabalho do outro, dando contributos irrelevantes para a sua realização. Em suma, para este tipo de interdependência positiva é obrigatório um compromisso individual e uma responsabilidade pessoal de cada membro do grupo. (Pujolàs, 2002).

**4.1.4.** *A interdependência positiva de recursos:* De acordo com Pujolàs (2002), ocorre quando cada membro do grupo tem uma só parte dos recursos, da informação ou dos materiais necessários para completar a aprendizagem. Para que todos os membros

do grupo completem a sua aprendizagem, cada um deles deve ensinar aos outros o que aprendeu.

**4.1.5. A interdependência positiva de papéis:** Segundo o autor referido acima, ocorre sempre que um membro do grupo tem um papel ou função complementar às que exercem os seus colegas de grupo. De maneira que para que o grupo funcione e atinja o seu duplo objetivo (aprender o que o professor ensina sobre os conteúdos da disciplina e aprender a trabalhar em grupo) é necessário que cada um leve a cabo, com responsabilidade e eficácia, a função que lhe foi determinada.

Em suma, seja em que tipo de interdependência positiva for, a condição indispensável para que cada uma ocorra é, sem dúvida, o compromisso individual e a responsabilidade pessoal.

A interdependência positiva dá-se, portanto, quando os alunos percebem o vínculo e a responsabilidade que têm sobre os colegas de grupo. Este vínculo e responsabilidade são de tal forma importantes que não será possível alcançar o êxito sem o contributo dos colegas. Neste sentido, todos os alunos concentram os seus esforços com vista a completar uma atividade, partilhando os recursos e proporcionando-se apoio mútuo. Só assim o objetivo grupal se estabelece: maximizar a aprendizagem de todos os membros, de maneira a que estejam motivados a esforçarem-se e a alcançar resultados que superem a capacidade individual de cada membro em particular (Pujolàs, 2002).

## **4.2. A responsabilidade individual e de grupo**

Tendo por base as teorias de Johnson e Johnson (1997) e Putnam (1993), ambos mencionados por Pujolàs (2002), a responsabilidade de grupo consegue-se quando o grupo se sente responsável pela execução e cumprimento dos objetivos propostos, a individual quando cada membro assume a responsabilidade de cumprir com a sua parte do trabalho, isto é, quando assume um compromisso pessoal. Ao tornar cada indivíduo responsável pelo seu trabalho e contribuição para o grupo e a este pelo produto final resultante do trabalho de todos, evita-se, por um lado, que os melhores alunos se responsabilizem pelo trabalho de todo o grupo, esforçando-se

sozinhos para a obtenção de um bom resultado final, por outro, evita que os alunos com um nível de rendimento escolar mais baixo deixem que os mais ativos façam todo o trabalho, sabendo que no final terão a mesma nota sem terem tido que fazer o mínimo esforço.

Segundo Pujolàs (2002), a responsabilidade de grupo e individual consegue-se também mediante uma estruturação restrita das atividades, que deixa bem claro para todo o grupo a contribuição de cada membro. Além da responsabilidade de todos pela nota final, os alunos são também responsáveis por ouvir as diferentes opiniões e participar no grupo. Contudo, é preciso ter em conta que embora todos sejam responsáveis pela aprendizagem, não se deve esperar que todos os alunos aprendam o mesmo e ao mesmo ritmo e é por isso que deve dar-se atenção às diferenças pessoais e às necessidades educativas de cada um, respeitando-se assim a diferença.

É também importante que os membros do mesmo grupo se conheçam tão bem a pontos de saber quem é que precisa de mais ajuda, apoio e ânimo para terminar a tarefa atribuída. Da mesma forma é importante que os membros do grupo saibam que não se podem aproveitar do trabalho dos colegas. (Pujolàs, 2002).

De acordo com Johnson e Johnson e Holubec (1999a), uma das finalidades dos grupos de Aprendizagem Cooperativa é tornar cada membro do grupo numa pessoa mais consciente dos seus direitos e deveres. Apenas nos podemos certificar que todos os membros do grupo saem fortalecidos do trabalho cooperativo através do compromisso individual. Não se pretende apenas que os alunos realizem algo entre todos, mas também que todos aprendam a realizá-lo, cada um segundo as suas próprias possibilidades e capacidades. Assim, os autores supracitados defendem que em conjunto e de forma cooperativa os alunos aprendem os conhecimentos, as competências, estratégias ou procedimentos adequados às suas possibilidades e em seguida aplicam-nas individualmente para se certificarem do domínio pessoal dos conteúdos aprendidos

Segundo Pujolàs (2002), para que seja possível que cada aluno seja responsável individualmente por fazer uma parte equitativa do trabalho de grupo é necessário que os professores avaliem o esforço de cada membro em particular e lhes proporcione *feedback*, tanto individualmente como em grupo, é preciso ainda certificar-se que não há esforços redundantes dentro do grupo e que cada um dos participantes é responsável pelo resultado final.

De acordo com Lopes e Silva (2009), a avaliação individual de cada membro dentro do grupo é fundamental para fomentar o compromisso pessoal e a responsabilidade individual. Numa estrutura cooperativa da aprendizagem, a avaliação final é sempre individual, ainda que o resultado desta avaliação possa alterar a nota do grupo de forma positiva ou negativa, de acordo com o contributo de cada um. Sendo o objetivo dos grupos de Aprendizagem Cooperativa o fortalecimento dos conhecimentos e das relações dos seus membros, a avaliação dos progressos pessoais é fundamental para que cada grupo conheça aqueles que precisam de mais apoio para completar atividades e evitar que *vivam à pala* do trabalho dos colegas, tal como referem Lopes e Silva (2009). Neste sentido, é importante que o professor estimule o sentido crítico e a autoavaliação durante o processo, procurando fazer com que os alunos conheçam as suas potencialidades e os aspetos a melhorar, de forma a poder alcançar a sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.3. A interação estimuladora face a face**

De acordo com Pujolàs (2002), a interdependência positiva entre os membros de um grupo de aprendizagem cooperativo está intimamente ligada à interação estimuladora face a face, que consiste no encorajamento que os alunos se dão entre si e no apoio e esforços mútuos para realizar as tarefas com a finalidade de alcançar os objetivos comuns.

Este autor opina que interação face a face é tão importante como a interdependência positiva para que o grupo seja efetivamente cooperativo. Não se trabalha cooperativamente quando os diferentes membros de um grupo dividem as tarefas entre si e cada um faz a sua parte, para juntar tudo no final. Para que o trabalho de grupo seja cooperativo, apesar de cada um ter uma tarefa específica, é necessário discutir em conjunto as diferentes ideias e relações. Segundo Johnson e Johnson (1997, cit. por Pujolàs, 2002), a interação estimuladora face a face, que transforma um trabalho de grupo em Aprendizagem Cooperativa, caracteriza-se pela ajuda e apoio eficaz e eficiente entre os vários membros do grupo, por meio do intercâmbio dos recursos necessários, tais como a informação e os materiais, facilitando o processamento de nova informação, de forma eficiente e efetiva; proporciona a cada indivíduo o *feedback* necessário para melhorar o seu rendimento; desenvolve a

capacidade de raciocínio dos alunos para uma melhor compreensão dos problemas que surgem, para chegar a conclusões e tomar decisões acertadas; defende e exige o esforço de todos para conseguir os objetivos comuns; gera confiança na atuação de cada um e contribui para que cada um atue da forma mais correta; motiva os alunos a lutar pelo alcance dos benefícios mútuos do grupo; mantém um nível moderado de estímulo; proporciona as possibilidades de cada um, caracterizado por uma baixa ansiedade e stress. Johnson, Johnson e Holubec (1999b: 5) dizem a este respeito que:

“Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales solo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.”

Assim, a Interação face a face, para além de promover um maior compromisso pessoal por parte dos alunos, multiplica também as oportunidades que estes têm de falar e participar na aula, o que no caso particular da aprendizagem de uma segunda língua é fundamental.

Em suma, este elemento da Aprendizagem Cooperativa é muito importante porque existe um conjunto de atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais, que ocorrem apenas quando os alunos interatuam entre si com relação aos materiais e às atividades, ou seja, explicações próprias sobre como resolver problemas, discussões acerca da natureza dos conceitos por aprender, ensino do próprio conhecimento aos outros colegas; aspetos que contribuem para conseguir conhecimentos significativos baseados na interação.

#### **4.4. As competências sociais**

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999a), para poder coordenar esforços com vista a alcançar objetivos comuns, os membros de um grupo devem utilizar, de forma apropriada, uma série de competências sociais e de interação no pequeno grupo com vista a conseguir um melhor conhecimento dos vários membros

da equipa, a fim de chegar a confiar uns nos outros. Devem, assim, ser capazes de expressar com clareza e sem ambiguidades o que querem dizer e dizê-lo diretamente, com confiança e sem rodeios; aceitarem-se uns aos outros, ajudando-se e incentivando-se mutuamente; resolver de forma criativa e construtiva os conflitos com que se deparam. Lopes e Silva (2009) acrescentam ainda: saber esperar pela sua vez, falar num tom de voz baixo, ouvir os outros atentamente, elogiá-los, partilhar os materiais, pedir ajuda, partilhar ideias e celebrar sucessos.

Contudo, importa referir que para fazer com que os grupos cooperativos sejam produtivos é preciso ensinar-lhes estas competências sociais e motivá-los a utilizá-las, já que estas são fundamentais para a produtividade e progresso de um grupo. “Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas” (Cassany, 2004: 16).

É, pois, muito importante que os alunos aprendam a interrelacionar-se com os colegas da equipa. Uma boa inter-relação depende de uma instrução explícita nesta matéria, o professor tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa com a mesma seriedade e precisão com que ensina as matérias escolares (Lopes e Silva, 2009).

Concluindo, o rendimento dos grupos será tanto maior, quanto melhor interiorizadas estiverem as competências sociais dos seus membros e quanta mais atenção o professor dedicar ao ensino das mesmas.

#### **4.5. A avaliação do grupo**

Pujolàs (2002) defende que a efetiva progressão da Aprendizagem Cooperativa depende, em grande medida, da capacidade que os vários grupos têm de refletir periodicamente sobre o seu próprio funcionamento, valorizando o seu próprio grupo, de maneira a ser capazes de perceber em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações eficazes. Em seguida, os grupos devem determinar que comportamentos beneficiam o funcionamento do grupo e facilitam a concretização dos seus objetivos e quais os que hão de mudar, porque são prejudiciais ao bem comum do mesmo. É neste sentido que todos os grupos de Aprendizagem Cooperativa, bem como a própria turma em geral devem dedicar algum tempo a esta revisão e reflexão das diversas atuações e pô-las em comum.

De acordo com Cassany (2004), este tipo de avaliação pode ser levado a cabo de diversas formas, nomeadamente a partir de questionários, entrevistas, debates antes ou depois de terminar a atividade proposta, o que servirá de retroalimentação, que dará oportunidade aos alunos de se autocorrigirem e reajustarem o seu trabalho. Este aspecto é fundamental, na medida em que “fomenta la autonomia del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados”. (Cassany, 2004: 18).

Segundo Johnson e Johnson (1997, cit. por Pujolàs, 2002), saber rever condutas e estabelecer objetivos para melhorar o rendimento do grupo permite centrar a atenção dos grupos na manutenção das relações positivas do trabalho entre os seus membros, facilitando a aprendizagem de forma paulatina mas continuada das competências cooperativas, garantindo que os membros do grupo recebam *feedback* sobre a sua participação e, por conseguinte, tenham a possibilidade de consolidar alguns comportamentos e de modificar outros, possibilita ainda que os alunos sejam capazes de refletir sobre o que pensam, dizem ou fazem. Finalmente, procura meios para celebrar o êxito do grupo, ao mesmo tempo que reforça as condutas positivas dos seus membros.

É extremamente importante celebrar o sucesso dos grupos de Aprendizagem Cooperativa, pois motiva-os para a aprendizagem e aumenta-lhes a autoestima. O facto de se perceber que se conseguiu êxito, sentir-se apreciado e respeitado são condições indispensáveis para reafirmar o compromisso de aprender, o entusiasmo por trabalhar em grupos cooperativos e o progressivo autoconhecimento de sentir-se capaz de aprender com a ajuda dos outros e sentir-se satisfeito por ter sido capaz de ajudar os outros com as suas aprendizagens (Pujolàs, 2002).

Resumindo, para poder falar verdadeiramente de um grupo de trabalho cooperativo, todos os elementos acima enumerados devem cumprir-se, caso contrário a probabilidade de que o trabalho em equipa seja infecundo é enorme, bem como a desmotivação para o professor. No entanto, Pujolàs (2002) adverte que há que ter em conta que estas condições não se dão todas ao mesmo tempo, é necessário ensinar os alunos a trabalhar de forma cooperativa e esta é uma tarefa que exige uma ação disciplinada por parte do professor, que deve ter muita paciência e não ser muito



ambicioso quanto à rapidez e eficácia com que se introduzem estes princípios, visto que este é um processo que ocorre de forma paulatina e gradual.

Em suma, compreender o significado destes cinco elementos permite aos professores “adaptar a aprendizagem cooperativa aos casos, necessidades e alunos com características únicas e fazer ajustamentos relacionados com a sua utilização para resolver problemas que os alunos estão a ter e para os solucionarem em conjunto” (Lopes e Silva, 2009: 20), enfim, permite uma utilização adequada e eficaz da Aprendizagem Cooperativa.

## **5. Tipos de grupo de Aprendizagem Cooperativa**

Johnson, Johnson e Holubec (1998, cit. por Lopes e Silva, 2009) aludem a três tipos de grupos de Aprendizagem Cooperativa: grupos formais, informais e de base.

### **5.1. Grupos formais**

Neste tipo de grupos, os alunos trabalham com vista a alcançar um objetivo comum, assegurando-se de que todos completam a tarefa de aprendizagem proposta. O período de duração deste tipo de grupos pode ir desde uma hora a várias semanas de aulas. Seja qual for a tarefa, a matéria ou o programa de estudo é possível organizá-los e adaptá-los à Aprendizagem Cooperativa formal, conforme advogam Lopes e Silva (2009). Os mesmos autores acrescentam que ao recorrer aos grupos formais de Aprendizagem Cooperativa, o professor deve, em primeiro lugar, especificar os objetivos da aula; em segundo, tomar um conjunto de decisões antes de a ministrar; na aula, deve explicar aos alunos a tarefa e a interdependência positiva; durante a realização da tarefa, deve supervisionar a aprendizagem e intervir junto dos grupos para dar apoio na realização da tarefa ou para melhorar o desempenho interpessoal e grupal dos alunos; por fim, deve avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo.

Os autores mencionados, concluem que os grupos formais de Aprendizagem Cooperativa garantem a participação ativa de todos os alunos nas tarefas intelectuais, tais como a organização da matéria, a sua explicação e/ou resumo e a sua integração nas suas estruturas conceptuais.

## **5.2. Grupos informais**

Os grupos informais de Aprendizagem Cooperativa funcionam durante um período de tempo muito curto, podendo durar apenas uns minutos (conversa entre pares de alunos antes e depois de uma aula ou durante o decorrer da mesma), ou, no máximo, uma aula inteira. Segundo Lopes e Silva (2009), o professor pode usar este tipo de grupos durante uma aula de ensino direto, ou seja, uma aula magistral, expositiva, uma demonstração ou uma passagem de um filme ou vídeo, procurando concentrar a atenção dos alunos na matéria que se está a lecionar; promover um clima propício à aprendizagem; criar expectativas acerca do conteúdo da aula; certificar-se que os alunos estão a processar cognitivamente a matéria; ou para encerrar uma lição.

Do mesmo modo que os grupos formais, Lopes e Silva (2009) afirmam que os grupos informais servem para o professor comprovar se os alunos efetuam o trabalho intelectual de organização, explicação, resumo e integração dos conhecimentos nas suas estruturas conceptuais, durante as atividades de ensino direto.

## **5.3. Grupos cooperativos de base**

Ao contrário dos grupos apresentados anteriormente, os grupos cooperativos de base têm uma longa duração, que pode ir até, pelo menos, um ano. São grupos de aprendizagem pequenos (entre dois a seis membros) e heterogêneos relativamente a fatores como a idade, sexo, raça, nível de competências, etc. Os membros do grupo são permanentes, tendo como principal objetivo o apoio, a ajuda, o estímulo e o auxílio mútuo, com vista a atingir um bom desempenho escolar. O seu caráter duradouro e permanente permite o estabelecimento de relações responsáveis e estáveis que são um incentivo para o esforço na realização das tarefas, para a progressão no cumprimento das suas funções escolares e para desenvolvimento cognitivo e social (Johnson, Johnson e Holubec, 1992; Johnson, Johnson e Smith, 1991; cit. por Lopes e Silva, 2009).

## **6. Trabalho de grupo vs Aprendizagem Cooperativa**

Há que saber diferenciar o trabalho de grupo tradicional da Aprendizagem Cooperativa, muito embora os alunos trabalhem em grupo em ambos os casos. Assim, seguindo as ideias de Ribeiro (2006), os grupos tradicionais são formados por um número variável de elementos, com base numa relativa homogeneidade do nível de desenvolvimento. Os alunos são agrupados sem qualquer planificação prévia para o funcionamento do grupo, pelo que não se estabelece uma interdependência entre os seus membros, uma vez que estes pensam que são avaliados pelo seu trabalho individual e não como membros de um grupo. Assim sendo, os aprendentes apenas partilham entre si o modo como vão realizar a tarefa que lhes é proposta, mas não partilham a informação ou o conhecimento que detêm sobre o tema, não discutem os diferentes pontos de vista e não assumem responsabilidades (Ribeiro, 2006), criando-se uma certa competitividade entre os membros do grupo, o que leva ao desenvolvimento de estratégias sociais negativas.

Continuando a linha de pensamento da autora supramencionada, normalmente neste tipo de agrupamentos existem dois núcleos de alunos distintos. Por um lado temos alunos que, ou por inibição, nível de competências mais baixo ou simplesmente por questões de carácter, esperam que os colegas mais capazes realizem todo o trabalho, resignando-se a qualquer resultado. Por outro lado, temos os alunos mais empenhados que se preocupam com realizar todas as tarefas, mas que ao mesmo tempo se sentem desmotivados perante o desinteresse e falta de empenho dos colegas e por não sentirem o seu esforço recompensado. Consequentemente, os alunos mais responsáveis e estudiosos manifestam a sua preferência por trabalhar sozinhos, pois as suas capacidades não estão a ser recompensadas dentro do grupo (Johnson e Johnson, 1999, cit. por Ribeiro, 2006).

Relativamente aos grupos de Aprendizagem Cooperativa, como já foi visto na secção precedente, devem, antes de mais obedecer aos requisitos básicos da heterogeneidade, responsabilidade individual e de grupo, compromisso individual e participação equitativa. É necessário igualmente, de acordo com Ribeiro (2006), que os alunos sejam elucidados sobre o modo de funcionamento do grupo de Aprendizagem Cooperativa e motivados para este tipo de trabalho.

Contrariamente ao grupo tradicional, neste tipo de grupo os alunos têm consciência de que cada um deles apenas terá sucesso se os seus colegas também o tiverem, portanto, os aprendentes sabem que o rendimento do grupo depende do esforço de cada um dos seus membros. Neste sentido, Ribeiro (2006) refere que cada elemento do grupo deve assumir as suas responsabilidades e fazer com que cada um dos seus companheiros assuma as suas, contribuindo, deste modo, para o êxito do grupo. Gera-se, pois, um verdadeiro trabalho de equipa, onde imperam a entreatajuda a partilha de informação e de conhecimento, com vista a maximizar a aprendizagem de todos os elementos que formam parte do grupo cooperativo, independentemente das suas capacidades.

Outro processo implícito nos grupos de Aprendizagem Cooperativa é a análise e discussão sistemática da eficácia do desempenho de cada um dos membros com o objetivo de melhorar a sua atuação através da alteração ou eliminação de atitudes que não promovam o sucesso do grupo (Ribeiro, 2006).

Ribeiro (2006) acrescenta ainda que o rendimento final do grupo será superior à capacidade individual de cada elemento: “Assim, cada elemento do grupo apresenta um rendimento maior do que aquele que teria se trabalhasse sozinho independentemente das suas capacidades.” (Ribeiro, 2006: 40).

Segundo Fraile (1998, cit. por Ribeiro, 2006), através da Aprendizagem Cooperativa, os alunos aprendem a produzir e a integrar no seu discurso verbalizações significativas, assimilam e integram novos conhecimentos, reconstruindo, deste modo, um pensamento mais estruturado e conseqüentemente um discurso mais fluente e organizado. Este autor acrescenta ainda que as competências cooperativas adquiridas através deste método de aprendizagem, uma vez interiorizadas, poderão ser úteis no dia-a-dia, ajudando os alunos a tornarem-se cidadãos mais livres, responsáveis, cooperantes e solidários.

Resumindo, de acordo com as palavras de Rué (2010), “La cooperación es una superación del trabajo en grupo, va más allá.” Efetivamente, tendo em conta o que foi aqui exposto, a Aprendizagem Cooperativa vai para além do trabalho de grupo, porque o enriquece através de toda a sua estruturação e características que lhe estão subjacentes.

## **7. Vantagens e inconvenientes da Aprendizagem Cooperativa**

A Aprendizagem Cooperativa é um método que põe ênfase na interação que se estabelece entre os alunos, mas também entre estes e os conteúdos didáticos.

Segundo vários autores (Coll e Sole, 1990, Carrero, 1993 e Barrero, 1994, cit. por Arrellano, Navarro e Sosa, 2007), trata-se de um processo de interação, cuja principal vantagem é o facto de permitir que o aluno construa os seus próprios conhecimentos.

Para além de permitir a construção dos próprios conhecimentos, a Aprendizagem Cooperativa incrementa as relações socio afetivas entre aluno / aluno e aluno / professor promovendo o intercâmbio, a interação, a tolerância e a aceitação, o que por sua vez aumenta a motivação, a autoestima, a responsabilidade e a autonomia dos alunos (Columina, 1990, cit. por Arellano Navarro e Sosa, 2007).

O aumento da autonomia, bem como da responsabilidade dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem incrementam também o rendimento escolar e consequentemente diminui a dependência destes em relação ao professor (Pujolas, 2009 e Vargas, 1998).

Outra vantagem da Aprendizagem Cooperativa é a sua propensão para estimular a aceitação da diferença, através da convivência entre semelhantes. Dado o seu carácter heterogéneo, marcado pelo professor no momento de formar os grupos, os alunos aprendem a conviver uns com os outros, a ouvir diversas opiniões, a respeitá-las e a discuti-las. A este respeito, Rué (2003) acentua que a interação entre os alunos ensina-os a trabalhar com valores como a empatia, a solidariedade ou a compreensão, interiorizando-os, o que não seria possível de alcançar através de um método convencional de ensino.

Não obstante, Lopes e Silva (2009) alertam que se não se fizer um uso adequado dos métodos cooperativos, as suas potencialidades podem ser postas em causa. Por exemplo, um dos riscos que se corre é a criação de situações em que alguns alunos se aproveitem do trabalho dos outros, assumindo uma atitude passiva na realização de uma tarefa proposta. O facto de o professor pedir que se entregue um trabalho único (resposta a um questionário coletivo ou produção de um projeto conjunto) pode ocasionar este tipo de problema. Os alunos mais ativos podem vir a ignorar ou desprezar os alunos menos capazes, ou a sentir-se pouco motivados para dedicar-lhes algum

tempo na explicação do que se está a fazer. A este dilema dá-se o nome de *dispersão da responsabilidade* (Slavin, cit. por Lopes e Silva, 2009), que pode prejudicar as possibilidades de sucesso da aprendizagem cooperativa. Lopes e Silva dizem que a dispersão da responsabilidade pode ser eliminada ora através da responsabilização de cada membro do grupo por uma parte do trabalho coletivo (como por exemplo nos métodos do *Jigsaw* ou investigação em grupo – de que se falará mais adiante, neste relatório –), ora responsabilizando cada elemento pela sua aprendizagem individual, como acontece no método da aprendizagem em equipas de alunos, segundo o qual os grupos são recompensados de acordo com a soma dos resultados individuais. Neste caso, nenhum aluno pode *viver à pala* dos colegas nem ignorar algum dos seus membros, já que uns dependem dos outros.

Para além destes inconvenientes, Lopes e Silva (2009) apontam outras desvantagens, nomeadamente a valorização do processo ou dos procedimentos em detrimento da aprendizagem, ou seja há uma maior preocupação com o fazer depressa a tarefa do que com a reflexão e a aprendizagem. Referem ainda a primazia que a socialização e as relações interpessoais podem ter sobre a aprendizagem concetual, os alunos podem também passar a dependência do professor para a dependência do “perito” do grupo, assumindo uma aprendizagem passiva correndo o risco de aprender conteúdos incorretos.

“Se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais da turma”. (Lopes e Silva, 2009: 52). Por isso, é fundamental que o professor se sinta à vontade na dinamização do método, de modo a implementá-lo convenientemente, com vista à promoção de interações positivas e cooperativas, onde todos os elementos de um grupo, sem exceção, são chamados a participar.

## **8. O papel do professor na Aprendizagem Cooperativa**

O professor assume um papel importante na Aprendizagem Cooperativa que se distingue do papel desempenhado nas formas tradicionais de ensino. Rué (2010) defende que com a Aprendizagem Cooperativa, o docente deixa de ser a figura central do processo de ensino e aprendizagem, adquirindo o papel de criador das melhores condições para que este ocorra. Em vez de dar instruções em frente à turma, gera-se uma relação mais estreita com os alunos. O professor concentra maior atenção a cada um dos grupos de forma individual, favorecendo o reajuste do ensino a cada aluno em particular.

Contudo, adaptar-se a esta metodologia não é fácil. Segundo Rué (2010), é necessário que o professor mude o seu registo mental e se abra ao uso desta metodologia, estando consciente de que esta exige uma certa complexidade e requer uma formação prévia. “Si se forma, es posible que no vea como obstáculos algunos factores que generan reticencia hacia este tipo de aprendizaje, como la sensación del profesor de no controlar tanto el tiempo como en el trabajo individual y los problemas para evaluar.” (Rué, 2010<sup>1</sup>). Também Lopes e Silva (2009) sustentam que para além do domínio dos aspetos relacionados com esta metodologia de ensino e aprendizagem, seria igualmente relevante observar a prática de um professor com experiência na metodologia e trocar impressões de forma a esclarecer dúvidas e receios.

O professor é, sem dúvida, uma peça capital no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que presta atenção aos seus alunos, dá-lhes apoio afetivo, lança desafios estimulantes em termos de atividades, oferece referências, informa, esclarece dúvidas, enfim, o professor é um recurso de aprendizagem em si mesmo. (Rué, 2003). No entanto, é importante ter consciência de que o apoio do professor não chega de igual forma às necessidades de todos os alunos, muito menos se tivermos em conta as turmas de hoje em dia, constituídas por um elevado número de alunos. Por este motivo, é necessário conferir uma maior autonomia aos alunos na sua aprendizagem, o que se consegue através da Aprendizagem Cooperativa, através da qual o aluno sabe exatamente o quê fazer e como fazer, com quê critérios e recursos deve trabalhar, o

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada por Marta Vázquez a Joan Rué, documento eletrónico sem menção a páginas, disponível em: [www.consumer.es/educacion/escolar/php](http://www.consumer.es/educacion/escolar/php).

apoio que há de buscar nos colegas através da interação. Desta forma é o aluno que controla e supervisiona o seu trabalho, tornando-se mais responsável pela sua aprendizagem e pela dos colegas, assumindo assim uma maior autonomia. (Rué, 2003)

Posto isto, e de acordo com Rué (2003), se os alunos são capazes de resolver por si mesmos uma parte significativa das suas tarefas, graças à informação fornecida, aos meios postos à sua disposição, às normas de trabalho e aos critérios estabelecidos, a verdade é que se redistribui melhor o tempo que alunos e professores têm para dedicar-se a este processo, podendo fazer uma melhor gestão do seu uso, e neste sentido será mais fácil para o professor seleccionar os casos mais problemáticos de aprendizagem e dedicar-lhes uma maior atenção na realização das tarefas e na verificação dos progressos alcançados.

## **9. Os papéis dos alunos na Aprendizagem Cooperativa**

Lopes e Silva (2009) afirmam que a cooperação entre os alunos implica duas condições essenciais: primeiro, uma margem de autonomia cedida pelo professor na realização de uma tarefa e, segundo, serem os alunos capazes de exercer essa autonomia. Tanto uma como outra podem conseguir-se através da atribuição de papéis aos alunos. Segundo os autores mencionados, os papéis estabelecem e definem a função de cada membro dentro do grupo. Se cada aluno tiver um papel concreto a desempenhar, o número de alunos que se nega a participar ou aqueles que não sabem como fazê-lo diminuirá.

Lopes e Silva (2009: 24), baseados na teoria desenvolvida por Johnson, Johnson e Holubec (1999), mencionam algumas vantagens da atribuição de papéis aos alunos, nomeadamente:

- a redução da probabilidade de alguns estudantes adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo;
- a garantia de que todos utilizam as técnicas básicas do grupo;
- a garantia de que todos aprendem as práticas exigidas;
- a criação da interdependência entre os membros do grupo.

A atribuição de papéis aos elementos de um grupo depende dos objetivos, das características da tarefa e da idade dos alunos. Devem ser encarados como sugestões e o



professor pode, inclusivamente, criar outros papéis, de acordo com os objetivos que pretende atingir.

A seguir, enumero alguns exemplos de papéis que podem ser atribuídos aos alunos, sugeridos por Gaudet et al (1998, cit. por Lopes e Silva, 2009: 24-26):

- **Verificador**

Certifica-se de que todos os elementos do grupo compreenderam bem a tarefa. Incita os membros a manifestar acordo ou desacordo relativamente às ideias emitidas e a justificar a sua resposta. Verifica se os documentos estão completos e se o grupo satisfaz as exigências do trabalho.

- **Facilitador**

Encarrega-se de orientar o cumprimento da tarefa do grupo. Lê ou reformula as instruções, caso alguém não as tenha compreendido bem, procura assegurar-se se cada aluno desempenha o papel que lhe foi atribuído e concede a palavra a todos os colegas. Pode também distribuir o material. Mantém o grupo centrado na tarefa.

- **Harmonizador**

Responsável pela manutenção da atenção dos colegas de grupo na tarefa, através do levantamento de questões. Tenta prevenir os conflitos, recordando as normas que favorecem o respeito e a entreajuda, encoraja os colegas a desempenhar o seu papel e propõe soluções para regular os conflitos.

- **Intermediário**

Estabelece a ligação entre o grupo e professor para limitar as deslocações durante o trabalho de grupo. Consulta cada membro do grupo antes de pedir ajuda ao professor. Transmite ao grupo as pistas ou conselhos do professor. É o único que pode deslocar-se, caso seja necessário.

- **Guardião ou controlador do tempo**

Zela para que o trabalho seja terminado a tempo. Sugere ao grupo uma divisão do tempo por cada uma das etapas de realização da atividade. Chama a atenção para a

perda de tempo. Contabiliza o tempo de intervenção de cada um dos colegas, intervindo discretamente para evitar interromper o colega durante a intervenção.

- **Observador**

Observa, anota e contabiliza os comportamentos observáveis em relação a uma competência cooperativa ensinada. Comunica as suas observações aos outros membros da equipa ou à turma na altura do *feedback* ou da apreciação. Deve, portanto, realçar os progressos feitos pelo grupo no que diz respeito a uma determinada competência.

Lopes e Silva (2009) apontam outros papéis passíveis de serem atribuídos aos alunos, tais como os relativos aos recursos, em que cada membro é responsável por trazer uma “peça-chave de informação para ser incorporada no produto total do grupo” (Lopes e Silva, 2009:27); o papel inerente à assunção de perspetiva ou ponto de vista para o produto final do grupo e ainda os papéis cognitivos, em que cada elemento deve trazer um contributo para o processo de pensamento crítico.

## **10. O processo de avaliação**

De acordo com Vargas (1998), quer alunos, quer professores devem estar bem conscientes do processo de avaliação. A avaliação na Aprendizagem Cooperativa deve ter em conta não só o resultado final do grupo, mas também o contributo pessoal de cada um. Todos devem estar conscientes de que dependem uns dos outros para concretizar o objetivo traçado, já que cada membro do grupo tem um papel preponderante a desempenhar, que obrigatoriamente complementa o papel dos outros elementos, e vice-versa. Por conseguinte, se algum aluno não cumprir o seu papel dificilmente a atividade poderá ser levada avante.

Assim, o autor explica que se todos os intervenientes na Aprendizagem Cooperativa tiverem esta consciência, fortalecer-se-ão as atitudes de responsabilidade individual, de respeito mútuo e de apoio no trabalho de equipa. Estas atitudes desenvolvem-se a partir de processos permanentes de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação por parte de alunos e professores.

De acordo com Vargas (1998: 7-8), o processo de avaliação pode dar-se a vários níveis:

– Centrada no processo do trabalho de grupo em si:

- Cumprem o trabalho
- Seguem as instruções
- Trabalham em grupo
- Cumprem as responsabilidades estabelecidas
- Respeitam os turnos de palavra
- Ouvem os outros
- Partilham ideias
- Constroem em conjunto
- Solicitam ajuda
- Ajudam os colegas
- Conseguem chegar a acordo
- Partilham material
- São criativos
- Sentem-se satisfeitos
- Mostram confiança
- Justificam e sustentam as ideias

– Centrada na expectativa do conteúdo curricular verificando êxitos esperados a vários níveis, tais como:

1. Cognitivo

- Concetualização
- Compreensão
- Análise
- Síntese
- Generalização
- Juízo
- Raciocínio

2. Afetivo

- Sentimentos
- Emoções
- Paixões

- Atitudes
- Valores

### 3. Volitivo

- Eleição
- Decisão
- Ação em função dos valores

### 4. Psicomotor

- Habilidades
- Competências
- Hábitos

– Centrada no produto final:

- Valor estético
- Social
- Ergonómico
- Formatação.

## **11. Métodos de Aprendizagem Cooperativa**

Segundo Pujolàs (2002), o mais correto é falar-se de uma *estrutura de aprendizagem cooperativa*, em vez de se falar de métodos de aprendizagem cooperativa no plural, visto que não se pode afirmar que há um método ideal, mas sim vários métodos que funcionam melhor ou pior em virtude do público a que se destina, dos conteúdos que se pretendem transmitir e do contexto em que ocorre. Assim, numa estrutura de aprendizagem cooperativa, interrelacionam-se uma grande variedade de elementos, nomeadamente instrumentos, técnicas, estratégias, diversos tipos de agrupamentos entre alunos, atividades mais abertas ou mais dirigidas, mecanismos de ajuda aluno /aluno, professor / aluno, recompensas grupais e individuais, entre outros. Desta forma, tendo em conta este amplo plano de trabalho em grupo, é possível fazer referência a algumas técnicas específicas que podem encaminhar os alunos a estabelecer entre si relações de cooperação.

Segundo Lopes e Silva (2009), ao introduzir o método da Aprendizagem Cooperativa, o professor deve ter em conta os conselhos apresentados no quadro 1.

**Quadro 1** – Conselhos para iniciar a implementação da Aprendizagem Cooperativa com sucesso.

- **Pôr todas as possibilidades do vosso lado.** Escolha, para começar, a matéria ou a turma com a qual se sente mais à vontade.
- **Comece com grupos pequenos.** Forme equipas de dois alunos, depois passe para equipas de três ou quatro.
- **Comece lentamente.** Organize primeiro uma atividade que não dure mais de dez minutos para ver as reações dos seus alunos.
- **Faça atividades simples.** Se as primeiras atividades são muito complicadas, os seus alunos podem ficar desencorajados ou desanimados.
- **Escolha atividades que exijam a cooperação.** Para que a Aprendizagem Cooperativa seja bem-sucedida, é preciso que as tarefas sejam concebidas para grupos e não para indivíduos.
- **Varie as estratégias.** Ao utilizar vários métodos, poderá verificar quais são os que ajudam melhor os alunos a alcançar um objetivo de aprendizagem preciso.
- **Reserve tempo para a reflexão.** Depois de cada atividade, reserve tempo para celebrar os sucessos ou para encontrar soluções para os problemas que foram colocados.
- **Fixe objetivos realistas.** Planifique a próxima atividade cooperativa e estabeleça objetivos realizáveis.
- **Seja perseverante.** É preciso tempo para adaptar uma nova técnica ou método à sua situação de ensino e para conseguir utilizá-la com à vontade.

Quadro adaptado de Lopes & Silva 2009, pág: 57

Sintetizando, o professor deve começar por métodos informais, ou seja, de curta duração, em que a formação dos grupos pode ser feita ao acaso. O objetivo é que os alunos adquiram progressivamente as competências essenciais de trabalho em grupo cooperativo, construindo, paulatinamente mas de forma eficaz, o espírito de equipa. A formação dos grupos cooperativos será tanto mais complexa, quanto maior for o conhecimento que o professor tem da turma e dos seus métodos de trabalho.

Existe, então, uma enorme variedade de métodos de aprendizagem cooperativa. No entanto, neste capítulo, com base nas sugestões apresentadas pelos autores Lopes e Silva (2009), descreverei apenas aqueles que me pareceram mais interessantes e que pude aplicar / adaptar nas minhas práticas letivas.

## **11.1. Métodos Informais**

### **11.1.1. Senhas para falar**

Trata-se de um método cooperativo informal de curta duração (10-15 minutos), no qual o professor organiza os alunos em pequenos grupos (entre três a quatro elementos) para analisar um dado tópico de discussão. Em seguida, distribuem-se as “senhas para falar” pelos alunos de todos os grupos, que deverão estar informados do tempo que têm para a realização da atividade. Estas senhas podem ser o próprio material escolar dos alunos (canetas, borrachas, etc). Em cada grupo, o aluno que quer falar coloca a sua “senha para falar” no centro da mesa e não podem falar novamente sem que todos os elementos do grupo tenham contribuído para a discussão, colocando a sua senha no centro da mesa. Quando todos os alunos tenham já colocado a sua senha no centro da mesa, retiram-nas e a atividade recomeça até que se esgotar o tempo destinado à realização da atividade.

Este método permite uma participação equitativa de todos os elementos que formam os vários grupos, inclusive dos mais tímidos. A possibilidade de uma participação igual fomenta o desenvolvimento da linguagem oral, muito importante no ensino de uma Língua Estrangeira, e do pensamento criativo de todos os membros de uma turma. (Lopes e Silva, 2009)

### **11.1.2. Mesa Redonda**

À semelhança do método anterior, trata-se de um método cooperativo informal de curta duração (10-15 minutos). É um método que favorece a aprendizagem e a consolidação de conhecimentos através da partilha. Os alunos colaboram na realização das atividades partilhando opiniões e respostas, levando à obtenção de um produto final comum ao grupo e da responsabilidade de todos.

A “Mesa redonda” processa-se do seguinte modo: o professor divide a turma em pequenos grupos e informa-os do tempo total que dispõem para a execução da tarefa, e o tempo que cada elemento tem para contribuir no trabalho. O grupo deve ter uma folha e uma caneta, material que utilizarão para que cada um, dentro do tempo disponibilizado para cada elemento, escreva a sua ideia ou opinião na folha e passa a

folha e a caneta ao colega do lado e assim sucessivamente, até que todos tenham contribuído na sugestão de ideias e opiniões. A folha continuará a rodar até que o tempo esgote. Concluída a atividade, cada grupo expõe o trabalho realizado a toda a turma.

Este método incentiva e reforça a interdependência positiva entre todos os elementos do grupo.

## **11.2. Métodos Formais**

Existem muitos outros métodos informais, que os professores podem adaptar às turmas de acordo com os conteúdos a transmitir e com o tipo de alunos que têm. Para além destes métodos informais, existem também os métodos formais, que normalmente são usados numa fase em que o docente domina de forma mais segura a metodologia cooperativa e os alunos possuem as competências sociais essenciais ao trabalho cooperativo. Passo a descrever alguns desses métodos.

### **11.2.1. STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso)**

Segundo Lopes e Silva (2009), o STAD é um dos métodos mais simples de aprendizagem cooperativa, que consiste num ciclo regular de atividades educativas. De acordo com Slavin (1986, 1995, 1999) e Stevens, Slavin e Farnish (1991), citados por Lopes e Silva (2009), o STAD processa-se ao longo de cinco etapas principais:

#### **1ª Etapa: Apresentação à turma pelo professor**

O ciclo de atividades começa com uma apresentação, pelo professor para toda a turma, do conteúdo a aprender e que deve seguir a seguinte estrutura: abertura – desenvolvimento – prática guiada de toda a atividade (Good, Growus e Ebmeir, 1983, cit. por Slavin, 1995:76, em Lopes e Silva, 2009: 103).

#### **2ª Etapa: Trabalho de grupo**

Nesta etapa, o trabalho dos alunos consiste em dominar os temas ou conteúdos propostos e em ajudar os colegas a dominá-los. O grupo deve ser constituído por quatro ou cinco elementos e deve refletir as características de heterogeneidade da turma em

todos os aspetos. O principal papel do grupo é preparar os colegas para os questionários individuais.

Cada grupo deve ter apenas duas cópias de cada ficha de exercícios ou de respostas, para os obrigar a trabalhar juntos, partilhando recursos e aumentando a interdependência positiva entre eles. Após a realização da atividade, podem ser distribuídas cópias das fichas a todos os alunos, para que estes fiquem com o material da aula. Antes de começar a trabalhar em grupo, os alunos devem estar cientes das seguintes regras:

- Todos são responsáveis pela aprendizagem dos colegas;
- O estudo não termina até que todos os colegas saibam a matéria;
- Deve ser pedida ajuda a todos os colegas de equipa antes de chamar o professor;
- Os colegas de grupo devem falar entre si em voz baixa.

### **3ª Etapa: Questionário de avaliação individual**

Depois das lições do professor e de algum tempo de trabalho em grupo para praticarem, os alunos respondem individualmente, sem qualquer ajuda dos colegas do grupo, a um questionário sobre os temas ou conteúdos tratados nas sessões do trabalho de grupo. Cada aluno é individualmente responsável pelos seus conhecimentos.

Após a realização dos questionários, estes podem ser trocados com os colegas de outras equipas ou o professor pode recolhê-los para avaliá-los depois da aula, classificá-los e preparar as pontuações de todas as equipas.

### **4ª Etapa: Verificação do Progresso dos resultados individuais**

Pretende-se, nesta etapa, que o aluno alcance um objetivo fixado pelo professor e que não é igual para todos, isto é, o que vai ser avaliado é o progresso de cada aluno em relação ao seu desempenho passado, à média dos seus testes anteriores (Lopes e Silva, 2009). Desta forma, tanto os bons como os piores alunos podem contribuir com pontos para o grupo.

Os critérios para atribuição individual de pontos atribuem-se de acordo com os dados presentes no quadro 2.



**Quadro 2** – Regras de pontuação dos questionários

<b>Se o resultado do teste é....</b>	<b>O aluno ganha...</b>
Um trabalho perfeito, independentemente da classificação de base	30
Mais de 10 pontos acima da classificação de base	30
De 10 pontos a um ponto acima da classificação de base	20
Um ponto abaixo até 10 pontos abaixo da classificação de base	10
Mais de 10 pontos abaixo da classificação de base	5

Quadro adaptado de Lopes & Silva 2009, pág: 107

A nota final do grupo será igual à média da soma dos pontos alcançados por cada membro do grupo. Todos têm as mesmas possibilidades de êxito, tudo depende do esforço de cada um para melhorar o seu desempenho.

#### **5ª Etapa: Reconhecimento / recompensa da equipa**

Para evitar a competitividade entre os grupos, o professor deve dizer-lhes que todos podem obter recompensas.

As recompensas são atribuídas se o grupo pontuar acima de um critério estabelecido. Lopes e Silva (2009) sugerem como recompensas certificados de reconhecimento de um bom desempenho, notícias em jornais escolares, quadros colocados na escola ou na própria sala, aumentar cinco pontos mais na nota, etc. Podem ser muitos os tipos de recompensa que funcionam como um reconhecimento da importância do bom desempenho da equipa. Os autores acima mencionados defendem que quando o bom desempenho é reconhecido, os índices de motivação para o esforço aumentam.

#### **11.2.2. TGT – Método dos Torneios em Equipa**

Lopes e Silva (2009: 115, citando Slavin, 1978,1995,1996, 1999; e DeVries e Slavin 1978) defendem que:

“(.) a sintaxe do TGT é igual à do STAD, exceto no seguinte: em vez de mini testes (quizzes) e do sistema de pontos para a avaliação individual, o TGT recorre a torneios académicos (jogos) nos quais os alunos entram em competição, como representantes da sua equipa, contra elementos de outras equipas que têm um nível de desempenho semelhante”.

Segundo os autores mencionados, este método pode conjugar-se ao STAD, agregando-se casualmente um torneio à estrutura habitual deste, assumindo a seguinte estrutura:

1. Apresentação à turma pelo professor (igual ao STAD).
2. Trabalho de grupo (igual ao STAD).
3. Torneios.

Como se pode constatar, o processo é idêntico ao do STAD, exceto na última etapa, a do torneio. Esta etapa é a estrutura na qual se desenrolam os jogos. Os torneios baseiam-se em perguntas relacionadas com os conteúdos, cujo objetivo é avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos, a partir dos trabalhos de grupo e das apresentações feitas à turma.

Habitualmente, os torneios têm lugar no final de um certo período de trabalho em conjunto, ou no final de uma unidade didática, depois do professor lecionar os conteúdos e os alunos os terem praticado através da realização de exercícios e atividades.

A distribuição dos alunos pelas mesas para os torneios faz-se de acordo com o nível de desempenho de cada aluno, de maneira que sejam o mais homogêneas possível. Exemplificando, os três alunos (representantes de grupos diferentes) com classificações mais elevadas são colocados na mesa 1, os três com as classificações seguintes na mesa 2 e assim sucessivamente. Desta forma, estabelece-se um nível de desempenho equilibrado entre os alunos da mesma mesa de torneio, que favorece o contributo de todos para a obtenção de pontos para a equipa, independentemente do nível de rendimento de cada um.

Depois de cada torneio, os alunos trocam de mesa de acordo com o nível de desempenho individual conseguido no primeiro torneio. Com estas alterações, os alunos “descem ou ascendem até ocuparem o lugar correspondente ao seu verdadeiro nível de desempenho” (Lopes e Silva, 2009:117).

Estes critérios de distribuição dos alunos devem ser unicamente do conhecimento do professor, pelo que as diferentes mesas de torneios podem ter nomes de cores ou outro nome qualquer, de modo a despistar os alunos para que não percebam o critério utilizado para a distribuição realizada.

A fase do reconhecimento do desempenho das equipas é feita da mesma forma que o STAD.

### 11.2.3. *Jigsaw* ou Método dos puzzles

Com o método do *Jigsaw*, inicialmente os alunos trabalham em grupos heterogêneos, os designados grupos de base. A cooperação entre os membros do grupo estabelece-se mediante a divisão das tarefas de aprendizagem. Assim, divide-se pelos vários elementos dos diferentes grupos de base a matéria que se pretende trabalhar, em tantas partes quanto o número de elementos que cada grupo tem. Distribuem-se igualmente folhas que contêm tópicos orientadores da leitura que todos devem fazer do material fornecido. Após a leitura, os elementos das equipas abandonam os seus grupos de base e unem-se a elementos de outras equipas que detenham a mesma parte da matéria, formando-se assim os grupos de peritos.

Nos grupos de peritos, os alunos procuram tornar-se peritos na matéria, através de discussões, partilhas de ideias que possibilita novas aprendizagens e preparam a sua parte da matéria sob as orientações dadas pelo professor e durante o tempo estabelecido por este. Depois deste momento de preparação, todos os membros do grupo de peritos regressam ao grupo de base para ensinar aos colegas a matéria que prepararam, certificando-se de que todos percebem a informação transmitida.

Segue-se a fase da avaliação, na qual o docente avalia individualmente os discentes, a partir da realização de mini testes que devem contemplar questões sobre toda a matéria estudada. Tal como nos métodos descritos anteriormente, a pontuação obtida por cada aluno individualmente é contabilizada para a pontuação do grupo. Os grupos com altas pontuações recebem recompensas, estimulando, desta forma, a motivação dos alunos no esforço nos grupos de peritos, para poderem ajudar o seu grupo de base a obterem um bom desempenho.

Este método cooperativo cria uma enorme interdependência, uma vez que as tarefas de aprendizagem dividem-se entre todos, estruturando a interação entre os alunos mediante equipas de trabalho. Todos dependem uns dos outros para obter a informação necessária para a concretização de uma boa aprendizagem, conseguindo um bom desempenho na avaliação individual e correspondente recompensa. Dá-se, portanto, uma interdependência de fins e de meios (Lopes e Silva, 2009).

O método *Jigsaw* atribui um papel secundário ao professor, na medida em que os alunos, em função do seu esforço pessoal, são construtores da sua própria

aprendizagem, “são tutores da aprendizagem dos colegas e são tutorados por eles” (Lopes e Silva, 2009:136), sem depender excessivamente do professor.

#### **11.2.4. Investigando em Grupo**

Segundo Lopes e Silva (2009), para pôr em prática o método “Investigando em Grupo” é imprescindível que o meio seja favorável ao diálogo interpessoal e que tenha em atenção a dimensão sócio afetiva da aprendizagem, para que o intercâmbio entre pares e a investigação cooperativa se mantenha.

Este método está principalmente direcionado para projetos de estudo integrados que se ocupam da aquisição, análise e síntese de informação para resolver um problema com várias facetas. O professor apresenta um tema global e os alunos subdividem-no em subtemas, que surgem dos seus próprios conhecimentos e interesses, assim como da troca de ideias com os colegas (Lopes e Silva, 2009).

A composição dos grupos deve ser heterogênea e cada aluno deve começar por procurar fontes de informação, dentro e fora da aula, que vão ao encontro do tema a tratar. Cada elemento do grupo traz um contributo para o esforço conjunto. Reunidas as várias informações, os alunos avaliam-nas e sintetizam-nas, a fim de realizar um produto coletivo. Compete ao grupo decidir o que pretendem investigar para completar a tarefa proposta, os recursos que necessitam, a divisão das tarefas pelos vários membros do grupo, o objetivo ou a finalidade da investigação e a forma como pretendem apresentar o trabalho à turma. Desta forma, a interdependência positiva aumenta entre os colegas do grupo.

No momento da apresentação do projeto, os grupos devem envolver ativamente a turma. Após as apresentações, os alunos deverão trocar *feedback* sobre o tema, sobre o trabalho realizado e sobre as suas experiências afetivas.

De acordo com os autores supracitados, ao usar o método de “Investigação em Grupo”, o professor tem o papel de facilitador, proporcionando recursos. Deve circular entre os grupos, de forma a assegurar-se de que estes estão a trabalhar bem e a ajudar àqueles que possam encontrar dificuldades de integração no grupo ou no desempenho de atividades específicas relacionadas com o projeto.

### **11.2.5. Verificação em Pares**

De acordo com este método, os alunos trabalham alternadamente aos pares e em grupos. Numa primeira fase, os alunos resolvem os problemas levantados em grupos de pares, em seguida verificam as suas respostas com todos os colegas de grupo.

A vantagem deste método é que aumenta o envolvimento dos alunos na tarefa e simultaneamente o processo vai-se ajustando graças às verificações constantes do grupo. Lopes e Silva (2009) defendem que a dificuldade da tarefa não importa, já que provavelmente pelo menos um aluno do grupo domina a competência, podendo ajudar o grupo a prosseguir na atividade. Assim, os alunos que sentem mais dificuldades, aprendem mais facilmente com outros que já dominam a competência, por outro lado, os alunos que já dominam a competência têm mais probabilidade de reter os conhecimentos depois de os transmitirem aos outros colegas. Neste sentido, todos os alunos beneficiam de se ajudarem e ensinarem uns aos outros.

O quadro 3 ilustra as vantagens da utilização do método cooperativo “Verificação em Pares”, comparativamente ao método de verificação tradicionalmente utilizado.

**Quadro 3** – comparação da Verificação em Pares com a Verificação Tradicional

	<b>Verificação em Pares</b>	<b>Verificação Tradicional</b>
<b>Reforço</b>	Imediato Frequente Elogio pelos pares	Não imediato Raro Sinal de visto feito pelo professor
<b>Papel do professor</b>	Facilitar	Avaliar
<b>Relações dos pares</b>	Partilhar Treinar Encorajar Comparação social positiva	Isolamento Comparação social negativa
<b>Oportunidades de correção</b>	Muitas Imediatas Orientadas para o sucesso	Poucas ou nenhuma Não imediatas Orientadas para o insucesso
<b>Meta comunicação</b>	Valorização da aprendizagem Valorização da ajuda	Valorização das notas ou classificações Valorização dos ganhos

Quadro adaptado de Lopes & Silva 2009, pág: 162

#### **11.2.6. Aprendendo Juntos**

Concebido por Johnson e Johnson (Lopes e Silva, 2009), o método “Aprendendo Juntos” põe a sua ênfase na aquisição de técnicas de interações positivas no interior dos grupos bem como na aquisição e desenvolvimento das competências sociais, muito embora a aprendizagem da matéria seja também um objetivo do método, porém não o principal.

No método “Aprendendo Juntos”, o professor desempenha um papel mais diretivo que nos métodos que se centram mais no aluno, já que é a ele que compete formar os grupos, fixar os objetivos e os processos de aprendizagem, estabelecer a interdependência positiva e a responsabilização, vigiar o funcionamento dos grupos, intervir, sempre que necessário, junto deles e avaliar a aprendizagem dos alunos. (Lopes e Silva, 2009).

Um dos meios para estabelecer a interdependência positiva dentro dos grupos é a atribuição de papéis a cada um dos seus membros, como seja o papel de motivador,

secretário, animador, entre outros. Enquanto desempenham os papéis atribuídos, os alunos são encorajados a fornecer mutuamente ajuda, apoio e *feedback*. Outro meio é a criação de condições para a ocorrência da interdependência positiva ligada à tarefa, segundo a qual o grupo só pode ter êxito se cada um dos seus membros executar uma parte do trabalho, dando uma contribuição distinta para o produto coletivo. Para isso é necessário que haja uma responsabilização individual de cada elemento.

A avaliação dos membros do grupo deve basear-se nas competências de cooperação e no trabalho escolar propriamente dito (Lopes e Silva, 2009). No que diz respeito à avaliação do trabalho escolar, esta deve ser feita individual ou coletivamente no que diz respeito aos objetivos pedagógicos. Segundo Lopes e Silva (2009), é aconselhável calcular a nota do grupo em função da contribuição dada por cada um dos membros para a realização da tarefa coletiva, com vista a incrementar a responsabilidade individual e a motivação pelo esforço pessoal em prol do grupo.

É importante prever uma sessão de reflexão no final de cada atividade, para que os alunos reflitam na forma como contribuíram para a concretização dos objetivos pedagógicos e para o desenvolvimento das suas competências de cooperação. Depois do professor determinar quais as competências em que se vai concentrar, deve observar essas capacidades (ou fazer com que membros do grupo as observem) durante a realização da atividade e tomar notas ou preencher grelhas de avaliação. Essas informações são comunicadas aos alunos para que estes as utilizem no seu processo de reflexão. Desta forma, os alunos “são convidados a fixar-se nos objetivos para desenvolver competências cooperativas precisas com vista a atividades futuras” (Lopes e Silva, 2009:170).

## **12. A Aprendizagem Cooperativa no ensino da Língua Estrangeira**

A Aprendizagem Cooperativa não foi desenvolvida especificamente para o ensino da Língua Estrangeira, já que esta pode ser aplicada com grandes resultados em qualquer disciplina. No entanto, no que toca particularmente ao ensino da Língua Estrangeira, a Aprendizagem Cooperativa revela-se extremamente útil nomeadamente na fomentação da produção linguística, da comunicação real e da motivação para a sua aprendizagem. Por outras palavras, a Aprendizagem Cooperativa promove o método

comunicativo da língua, incrementando a interação e a colaboração entre os alunos, opondo-se às estruturas individualistas e competitivas (Stenlev, 2003).

Por exemplo, uma conversa de aula entre o professor e o aluno é claramente uma estrutura competitiva, na medida em que fomenta a competição entre os alunos pela atenção do professor e pela permissão deste para participar e transmitir o que sabem. Neste tipo de estruturas, apenas os alunos com maiores capacidades (cognitivas, comunicativas) têm oportunidade de mostrar e desenvolver as suas habilidades, ao passo que os alunos com um nível de rendimento escolar inferior acabam por inibir-se. Stenlev (2003) advoga que esta estrutura encoraja o comportamento antissocial e a passividade. Pelo contrário, a interação entre pares constitui uma estrutura cooperativa, na qual se torna difícil a passividade, uma vez que os alunos têm que interagir entre si. É o caso, por exemplo, de uma atividade a pares, na qual um aluno tem que entrevistar o outro. Nesta circunstância, a cooperação e a sociabilidade surgem naturalmente. (Stenlev, 2003).

É particularmente interessante a forma como a Aprendizagem Cooperativa pode contribuir para alcançar melhores resultados no ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira. Se o objetivo ao ensinar uma língua estrangeira é fazer com que o aluno adquira competência comunicativa, nada melhor do que dar oportunidade aos alunos para comunicar, o que se consegue através das estruturas cooperativas.

Neste sentido, a Aprendizagem Cooperativa é especificamente benéfica para qualquer aprendiz de uma segunda língua. Stenlev (2003) advoga que as atividades de Aprendizagem Cooperativa promovem a interação entre pares, o que, por sua vez, ajuda ao desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem de conceitos e de conteúdo. Posto isto, é importante formar pequenos grupos, heterogéneos, que permitam aos discentes beneficiar de modelos de língua diferentes e aprender a expressar-se com maior confiança quando trabalham em grupo. Para além de enriquecer o vocabulário de cada um, os alunos observam e aprendem dos colegas estratégias para resolver tarefas (Stenlev, 2003).

Outro aspeto importante é atribuir a cada aluno um papel a desempenhar dentro do grupo. Estes papéis devem ser rotativos de acordo com o critério que o professor considerar necessário (semanalmente, por atividade...). Desta forma, evita-se que os mesmos alunos desempenhem sempre as mesmas funções, promovendo-se, assim, o



desenvolvimento de variadas habilidades que os alunos precisam para crescer e viver em sociedade.<sup>2</sup>

Vários autores referem princípios básicos e necessários para que as estruturas cooperativas funcionem convenientemente. Stenlev (2003: 36) enumera quatro princípios básicos de uma estrutura cooperativa:

**1) Interação simultânea:**

A maioria dos alunos tem tendência para falar ao mesmo tempo. Numa aula tradicional, controlada pelo professor, os alunos esperam a sua vez para participar, podendo intervir apenas durante um minuto, quando a aula tem a duração de quarenta e cinco minutos. Para evitar esta situação, a forma ideal é o trabalho de pares, que promove a interação simultânea entre os estudantes, aumentando, assim, o tempo que o aluno tem para demonstrar e partilhar o que sabe.

**2) Igualdade de participação:**

Em regra, as estruturas são construídas de modo a que todos possam contribuir de forma igual, sem que ninguém seja esquecido ou posto de lado. Uma vez mais, o ensino tradicional revela-se oposto, já que os alunos voluntários participam espontaneamente e os que mais precisam de participar inibem-se e não dizem nada, o que acaba por comprometer o seu progresso na aprendizagem. Pelo contrário, o trabalho de pares garante a igualdade de participação entre todos.

**3) Interdependência positiva:**

As estruturas são construídas de maneira a que os alunos precisem um dos outros dentro da equipa / grupo para resolver um dado problema. A contribuição de cada aluno é imprescindível. Neste sentido, todos têm interesse não só para expor o seu conhecimento aos outros, mas também para extrair conhecimento dos outros até chegarem a um consenso. Este mecanismo *push-pull*, designação de Stenlev, é uma condição eficaz na interação que falta numa aula comunicativa.

---

<sup>2</sup> <http://www.colorincolorado.org/educators/content/cooperative/> - web site de educação. O artigo consultado, "Cooperative Learning Strategies", não refere os seus autores.

#### **4) Responsabilidade individual:**

As estruturas dão aos alunos um papel importante na interação entre pares. Ninguém pode pensar em desistir sem que este ato traga consequências para os outros. A responsabilidade individual é um dos mais importantes fatores de motivação na Aprendizagem Cooperativa. Todos gostam de sentir que detêm algum conhecimento que pode ser útil para os outros e os métodos cooperativos dão oportunidade a todos para partilhar esses conhecimentos.

Em suma, tendo em conta o exposto ao longo deste relatório, pode-se concluir que a Aprendizagem Cooperativa adapta-se, não só ao ensino das línguas, como ao de todas as outras disciplinas. Qualquer professor, independentemente da disciplina que leciona, que ponha em marcha a Aprendizagem Cooperativa partilha de um objetivo comum: desenvolver as competências sociais dos seus alunos, ensinando-os a cooperar e a partilhar. Como já foi visto, o desenvolvimento destas competências favorece a aprendizagem de competências cognitivas, já que os alunos ampliam os seus conhecimentos, graças à partilha e à ajuda mútua.

No caso particular da Aprendizagem da Língua Estrangeira, o trabalho cooperativo promove interações entre os alunos, possibilitando a partilha e interiorização de estruturas linguísticas, garantindo um desenvolvimento mais eficaz das competências de oralidade, compreensão e escrita.

## **CAPÍTULO I I – DA TEORIA À PRÁTICA**

### **1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

Ao longo do ano letivo 2011/2012, realizei o estágio pedagógico monodisciplinar de Espanhol na Escola Secundária Alexandre Herculano, situada no Porto, sob a orientação de Dra. Delfina Sá e supervisão da Dra. Ana Franco.

As práticas pedagógicas tiveram lugar numa turma de 12º ano, nível B1.1., composta por dezasseis alunos (oito raparigas e oito rapazes) com idades compreendidas entre os dezasseis e dezoito anos. Na sua maioria revelaram predisposição para a aprendizagem e mostraram-se empenhados. À exceção de dois alunos, todos mostraram interesse em prosseguir estudos no ensino superior.

Quando questionados sobre o tipo de atividades que preferem, indicam por ordem decrescente o trabalho de grupo, a exploração de material audiovisual e a interação professor/aluno. Relativamente às disciplinas que preferem, em primeiro lugar vem o Espanhol, seguido da História e do Português.

Na turma há um aluno órfão, que vive com uma tia e um aluno angolano, que vive com a avó.

Relativamente às aulas assistidas, estas decorreram às segundas-feiras, das 8.20 às 9.50 da manhã.

Nesta segunda parte do meu relatório de estágio, pretendo analisar a evolução das minhas aulas, ao longo do ano letivo, no que toca à implementação da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula para o desenvolvimento das várias competências inerentes ao ensino do Espanhol Língua Estrangeira (E/LE).

Mais do que comprovar que a Aprendizagem Cooperativa contribui para um desenvolvimento das várias competências de forma mais dinâmica, motivadora e enriquecedora, pretendo evidenciar o meu processo de evolução enquanto docente, na adaptação de uma metodologia de ensino mais atualizada.

Neste sentido, farei uma breve descrição de algumas atividades desenvolvidas ao longo das aulas lecionadas no âmbito do estágio pedagógico, tentando ressaltar os aspetos negativos e os progressos alcançados.

## 2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

### ATIVIDADE 1 – CONSTRUÇÃO DE UM PUZZLE (MAPA DE ESPANHA)

Esta atividade foi dinamizada na aula do dia 17 de outubro de 2011, no contexto da Unidade Didática *España, países de Latinoamérica y Portugal*.

CONSTRUÇÃO DO MAPA DE ESPANHA - PUZZLE	
<b>Tempo:</b> 15 minutos	
<b>Técnica cooperativa:</b> Senhas para falar (adaptação)	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Localizar geograficamente as Comunidades Autónomas de Espanha;</li><li>• Reconhecer as capitais de cada Comunidade Autónoma.</li></ul>	<b>Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Culturais</b> – cidades e Comunidades Autónomas de Espanha.</li><li>• <b>Atitudinais</b> – usar o espanhol como língua de comunicação; cooperar no trabalho em equipa.</li></ul>
<b>Competências:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Cooperativa</b> – entreaajuda; respeito pelas regras, participação equitativa.</li><li>• Compreensão oral.</li></ul>	<b>Interdependência positiva:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• De fins</li><li>• De recursos.</li></ul>
<b>Descrição da atividade:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fixa-se um mapa de Espanha no quadro e divide-se a turma em dois grupos (oito elementos em cada grupo), que se agrupam de acordo com as escolhas dos alunos.</li><li>2. Entrega-se a cada membro do grupo peças do puzzle que têm que montar (mapa de Espanha), referentes às Comunidades Autónomas e respetivas capitais. Cada grupo detém metade das peças das comunidades e outra metade das capitais. O professor deverá assegurar-se de que nenhum grupo tem a capital das Comunidades que lhes foram entregues, ou seja devem possuir as capitais das comunidades que o outro</li></ol>	

grupo detém.

3. Dá-se tempo aos alunos para que discutam entre si e tomem decisões.
4. Concluído o passo anterior, um aluno de um dos grupos vai ao quadro afixar uma peça referente à Comunidade Autónoma. Um membro do outro grupo afixa sobre esta o nome da respetiva capital. Todos os alunos têm de ir ao quadro, pelo menos duas vezes. Cada peça bem colocada marca um ponto para a equipa.
5. No final, o mapa deverá estar completo de forma adequada, com a colaboração de todos.
6. Para comprovar a correção da montagem realizada, distribui-se uma ficha informativa (Anexo 1) e projeta-se um vídeo que apresenta as diferentes Comunidades e respetivas capitais. Os alunos completam os espaços em branco, de acordo com a informação que inferem do vídeo. Em seguida comparam a informação obtida com o mapa do quadro.

**Avaliação:** Observação direta de atitudes e competências.

**Observações:**

Há uma aproximação ao método do Torneio em Equipas, uma vez que se estabelece uma cooperação entre os membros de cada grupo e uma competição com o grupo “adversário”. No entanto, não foi estipulada uma recompensa final. Apesar de tudo, os alunos sentiram-se motivados pelo simples facto de competirem com a equipa adversária, verificando-se o apoio mútuo dentro do grupo, tendo em vista a obtenção do máximo de pontos possível (esta estratégia, imprime um carácter lúdico à atividade e aumenta a motivação dos alunos).

Assim, através de uma atividade lúdica e visual desenvolveram-se conteúdos culturais, referentes à geografia de Espanha. O carácter lúdico, mas sobretudo o aspeto visual que a atividade confere favorece a memorização dos conteúdos.

No final da atividade, trabalharam-se as competências de compreensão oral e escrita, através da visualização e audição do vídeo e dos registos realizados em função deste.

A falta de experiência na dinamização deste tipo de atividades é evidente, sobretudo se se tiver em conta o número de alunos que constituíram os grupos (oito alunos), o que contraria o que foi exposto na primeira parte deste relatório relativamente à constituição dos grupos. Numa fase inicial, o professor deve começar por grupos pequenos, preferencialmente grupos de dois, para que tanto os estudantes

como o professor se familiarizem com este tipo de método.

Para além dos grupos grandes, estes foram constituídos segundo as opções dos alunos, que tal como já foi visto, não é a melhor técnica para criar grupos cooperativos, que representem as características da turma.

Outra falha que detetei foi o facto de não ter informado os alunos do tempo que dispunham na fase da discussão e de tomadas de decisão, bem como para montar o puzzle.

Falta igualmente o reconhecimento ou celebração do bom desempenho dos grupos. Depois de construírem o mapa, apenas se verificou a correção deste através da visualização do vídeo e preenchimento de uma ficha sobre o tema em estudo, cujo principal objetivo era que os alunos ficassem com o registo dos conteúdos culturais abordados na aula.

Importa referir que esta atividade pretendia apenas relembrar conteúdos estudados em anos anteriores, o que implicava que os alunos detivessem já alguns conhecimentos sobre esta matéria.

Apesar de todos os aspetos negativos aqui referido, penso que o objetivo global foi atingido. Os alunos criaram, em conjunto, o mapa das Comunidades e respetivas capitais. Embora se tivesse criado uma estrutura competitiva entre os dois grupos, uma vez que cada equipa pretendia angariar mais pontos que a outra, a verdade é que o objetivo final era obter o mapa completo e correto. Neste sentido, e apesar de uma certa competitividade (que no fundo aumentou a motivação dos alunos), criou-se uma interdependência positiva de fins, já que a finalidade era construir o mapa, e consequentemente de recursos, já que cada elemento possui uma peça do puzzle que é essencial para completar a tarefa com sucesso.

## ATIVIDADE 2 – SIMULAÇÃO DE UMA ANEDOTA

Esta atividade foi dinamizada no seguimento da aula enunciada anteriormente.

SIMULAÇÃO DE UMA ANEDOTA	
<b>Tempo:</b> 20 minutos	
<b>Técnica cooperativa:</b> Aprendendo juntos (adaptação)	
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simular uma situação, com correção linguística e expressividade adequada.</li> <li>• Relacionar a situação simulada com o estereótipo subjacente.</li> <li>• Desenvolver ideias</li> </ul>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Culturais</b> – estereótipos culturais.</li> <li>• <b>Atitudinais</b> – usar o espanhol como língua de comunicação; cooperar no trabalho em equipa.</li> </ul>
<p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cooperativa</b> – entreajuda; respeito pelas regras, escuta ativa, elogio, fornecimento mútuo de <i>feedback</i>.</li> <li>• <b>Compreensão:</b> oral e escrita</li> <li>• Expressão e interação oral.</li> </ul>	<p><b>Interdependência positiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fins</li> <li>• De recursos (relativamente ao grupo turma).</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depois de um momento da aula em que se discutiu o significado da palavra “estereótipo” e se leu um texto sobre o tema, divide-se a turma em três grupos (dois grupos de cinco elementos e um de seis). À semelhança da atividade anterior, são os alunos que escolhem com quem pretendem trabalhar.</li> <li>2. Entrega-se a cada grupo uma anedota diferente. Estas anedotas ilustram, implicitamente, um estereótipo relacionado com os galegos e com os argentinos (Anexo 2).</li> </ol>	

3. Cada grupo discute sobre o estereótipo subjacente e tenta encontrar uma explicação para o mesmo.
4. Em seguida, os membros do grupo elegem dois colegas para simular a anedota.
5. Enquanto os alunos de cada grupo simulam a cena narrada na anedota, os restantes membros da turma (exceto os que pertencem ao grupo dos alunos que estão a simular a anedota) terão que inferir, a partir da representação, o estereótipo subjacente.
6. Os grupos discutem de forma organizada, respeitando a vez um dos outros, as razões pelas quais os estereótipos identificados se relacionam com o povo em causa. Os diferentes pontos de vista deverão ser confrontados com os do grupo que trabalhou a anedota.
7. Discute-se, em plenário, as explicações dadas pelos elementos do grupo, chegando-se a uma conclusão.

**Avaliação:** Observação direta de atitudes e competências.

**Observações:**

Mais uma vez o que se consegue é apenas uma aproximação a um dos métodos da Aprendizagem Cooperativa. Em primeiro lugar, optei por um método formal, que tal como já foi visto, deve ser implementado depois do professor conhecer bem a turma e desta estar já habituada a trabalhar de forma cooperativa. Neste sentido, houve várias lacunas na implementação deste método, a saber: não foram especificados os papéis que cada membro do grupo desempenharia, não foi realizada uma avaliação objetiva dos conhecimentos e contributos dos alunos, nem uma reflexão destes sobre o seu próprio desempenho.

Em termos de avaliação, apenas fiquei com uma perceção geral do trabalho realizado por cada grupo e não do trabalho individual e do contributo pessoal de cada membro, o que eventualmente poderá ter levado a um maior esforço de uns e um menor esforço, ou até mesmo desinteresse, por parte de outros na elaboração da atividade.

Contudo, verificou-se a interação entre os alunos, tanto dentro dos grupos como no momento da partilha de opiniões e ideias em plenário. Porém, este momento da atividade aproximou-se mais de uma estrutura competitiva do que propriamente cooperativa, já que os alunos competiam entre si para conseguir o seu tempo de participação, ora levantando a mão, ora interrompendo os colegas. Estavam mais



preocupados com evidenciar os seus próprios conhecimentos e competências do que com o benefício comum do grupo ou até mesmo da turma em geral. Consequentemente, os alunos mais inibidos pouco ou nada participaram, infringindo-se, assim, um dos princípios da Aprendizagem Cooperativa que é a participação equitativa de todos na construção do conhecimento.

Apesar de tudo, importa ressaltar o entusiasmo dos discentes na simulação das anedotas, não só dos que as encenaram, como também o dos restantes membros, que manifestavam a sua motivação dando ideias, dicas da melhor forma de representar e de causar impacto na turma. Houve, portanto, uma grande envolvimento de todos os elementos na concretização do objetivo da atividade.

Cumpriu-se igualmente um dos objetivos da aula em si, nomeadamente a prática e desenvolvimento da expressão e interação oral em Espanhol.

### ATIVIDADE 3 – REDAÇÃO DE UM COMENTÁRIO

Esta atividade foi posta em prática na aula do dia 24 de outubro de 2011, no contexto da Unidade Didática *España, países de Latinoamérica y Portugal*.

REDAÇÃO DE UM COMENTÁRIO	
<b>Tempo:</b> 25 minutos	
<b>Técnica cooperativa:</b> Aprendendo Juntos (adaptação)	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer as irregularidades verbais no presente do indicativo.</li><li>• Conhecer hábitos e costumes espanhóis a partir da leitura de textos.</li><li>• Redigir um comentário crítico sobre o texto lido.</li></ul>	<b>Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Culturais</b> – Hábitos e costumes dos espanhóis.</li><li>• <b>Atitudinais</b> – usar o espanhol como língua de comunicação; cooperar no trabalho em equipa, partilhar ideias.</li><li>• <b>Gramaticais</b> – presente do indicativo.</li></ul>
<b>Competências:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Cooperativa</b> – entreajudar; respeitar as regras, saber ouvir, elogiar, dar <i>feedback</i>,</li></ul>	<b>Interdependência positiva:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• De fins</li></ul>

<p>esperar pela sua vez de falar, comunicar de forma clara, partilhar e registar ideias</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Compreensão:</b> oral e escrita</li><li>• <b>Expressão:</b> oral e escrita.</li></ul>	
<p><b>Descrição da atividade:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Após uma breve revisão do presente do indicativo, procede-se à formação de pares para a atividade que se segue.</li><li>2. Os pares são formados através de cartões que contêm verbos no modo infinitivo e a indicação da pessoa que se pretende que os mesmos sejam conjugados, no presente do indicativo.</li><li>3. Os alunos terão de encontrar os seus pares (cartões que contêm o mesmo verbo). Um conjuga o verbo na pessoa indicada e o outro inventa uma frase, empregando o verbo. Assim, formam-se os pares ao mesmo tempo que se consolida a conjugação verbal no presente do indicativo.</li><li>4. Distribui-se a cada par um texto sobre distintos aspetos dos costumes espanhóis. O professor orienta a atividade mediante a indicação dos pontos que devem ser tratados no comentário a redigir (Anexo 3).</li><li>5. Em seguida, os pares expõem os seus comentários e segue-se uma discussão em plenário, sobre os aspetos com os quais os alunos concordam ou não.</li><li>6. Por fim, o professor regista no quadro as principais conclusões a que chegou a turma.</li></ol>	
<p><b>Avaliação:</b> Observação direta de atitudes e competências.</p>	
<p><b>Observações:</b></p> <p>O método utilizado nesta atividade aproxima-se do método “Aprendendo Juntos”, particularmente nos seguintes pontos: o papel do professor é mais diretivo, é ele que fixa os objetivos e orienta a atividade e vigia o funcionamento dos grupos.</p> <p>Contudo, e apesar dos objetivos da atividade terem sido cumpridos (prática e desenvolvimento da competência de leitura e de escrita), a verdade é que em termos de implementação da Aprendizagem Cooperativa continuam a evidenciar-se dificuldades.</p>	

Começando pela organização dos pares de trabalho, esta não foi muito equilibrada, uma vez que criaram-se pares de alunos com competências cognitivas e/ou linguísticas muito similares, evidenciando uns mais facilidades na expressão escrita e oral da língua meta, ao passo que outros, evidenciavam mais dificuldades, impedindo a concretização eficaz da tarefa, que promovesse uma construção de conhecimentos significativos.

Pude, ainda, perceber que os alunos com maiores dificuldades manifestaram uma certa insegurança aquando da apresentação dos seus trabalhos. No entanto, penso que pelo facto da atividade ter sido realizada em grupos de pares obrigou a uma maior interação e cooperação de todos os elementos, o que seguramente não aconteceria se os grupos fossem constituídos por mais membros, devido tanto às características do grupo, como à falta de interiorização das competências de cooperação. Mais uma vez descurei a atribuição de papéis aos diferentes membros, que aumentaria a responsabilidade de cada aluno e o empenho pela obtenção do sucesso do grupo.

A turma é muito dinâmica, pelo que a interação entre os alunos foi positiva, porém importa ressaltar que a figura do professor continua a ocupar um lugar de destaque, dominando grande parte da aula e obstando assim a autonomia dos discentes na construção do seu conhecimento. Um exemplo claro disso é o facto de ter sido eu a registar as conclusões finais, em vez de terem sido os próprios alunos.

#### ATIVIDADE 4 – DEBATE

Esta atividade foi levada a cabo na aula do dia 9 de janeiro de 2012, no âmbito da Unidade Didática *Haz el bien sin mirar a quien*.

DEBATE	
<b>Tempo:</b> 30 minutos	
<b>Técnica cooperativa:</b> Mesa Redonda (adaptação)	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Defender diferentes pontos de vista</li><li>• Tirar conclusões sobre o tema tratado.</li><li>• Estabelecer relações de sociabilidade e cooperação tendo em vista um objetivo</li></ul>	<b>Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Culturais</b> – Problemas sociais: o racismo e a violência</li><li>• <b>Atitudinais</b> – usar o espanhol como língua de comunicação; cooperar no</li></ul>

comum.	trabalho em equipa, partilhar ideias, respeitar opiniões diversas. • <b>Gramaticais</b> – articuladores do discurso para ordenar, acrescentar, contradizer, concluir e resumir ideias.
<p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cooperativa</b> – entreajudar; respeitar as regras, saber ouvir, dar <i>feedback</i>, esperar pela sua vez de falar, comunicar de forma clara, partilhar e registar ideias, respeitarem-se entre si, seguir instruções, estabelecer acordos, estar solidário com o grupo, responsabilizar-se pelas suas tarefas, exprimir opiniões concordantes e discordantes.</li> <li>• <b>Compreensão:</b> oral</li> <li>• <b>Expressão:</b> oral / interação oral</li> </ul>	<p><b>Interdependência positiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fins</li> <li>• De tarefas</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esta atividade constitui a tarefa final de uma aula cujo tema foi a violência racial. Antes de chegar a esta fase, os alunos desenvolvem uma série de tarefas possibilitadoras, que vão da mais simples às mais complexas e que fornecem ferramentas essenciais (estruturas linguísticas, léxico, conhecimentos) para desempenhar adequadamente a atividade final.</li> <li>2. Depois da leitura de um artigo sobre um caso de violência racial, no qual um rapaz assiste indiferente a uma agressão cometida contra uma rapariga árabe, e após ter visionado um vídeo que mostra o caso, o professor divide a turma em dois grupos, atendendo às características dos alunos (sexo, raça, competências), tentando criar grupos heterogéneos, representativos da turma em geral.</li> </ol>	

3. Os alunos são informados do trabalho que se segue e distribui-se uma ficha informativa da estrutura do debate, para que estes tomem conhecimento do seu funcionamento. A professora designa o grupo que vai defender a atitude do rapaz e o que se vai opor a esta. Os alunos terão, pois, que assumir uma posição preestabelecida, independentemente do que pensam, tendo que representar no caso de não concordarem com o que assertam.
4. Distribui-se uma folha em branco, que deverá circular pelo grupo. Cada membro terá que escrever um argumento na folha para defender o ponto de vista estipulado, evitando repetir argumentos já dados.
5. Os alunos têm dez minutos para discutir entre si os argumentos escritos e decidir a forma como vão ser expostos.
6. Dá-se início ao debate, posicionando os alunos em círculo. Cada membro do grupo deve intervir, pelo menos, uma vez, expondo e justificando os seus pontos de vista.
7. O professor assume o papel de mediador, controlando as participações e nomeia dois elementos, um de cada grupo para ir registando as principais conclusões.
8. No final, servindo-se das ideias apresentadas por todos, cada grupo apresentará a sua conclusão.

**Avaliação:** Observação direta de atitudes e competências.

**Observações:**

Comparativamente às atividades anteriores, verifica-se uma evolução em termos da aplicação do método cooperativo. Embora o método “Mesa Redonda” não tenha sido implementado tal como se descreve na página 38 deste relatório, considero que funcionou bem e cumpriu com o objetivo traçado: a cooperação entre os membros do grupo para o desenvolvimento da expressão e interação escrita e oral.

O bom resultado desta atividade deveu-se ao facto de haver uma estruturação mais cuidada da atividade e da sua dinamização. O facto de todos os elementos terem de contribuir com pelo menos um argumento, no momento do seu inventário, bem como o facto de todos terem que ter pelo menos uma participação na defesa oral dos mesmos, implicou o envolvimento de todos na concretização da atividade, aumentando a sua responsabilidade, o seu compromisso individual perante o grupo, a motivação, criando-se, deste modo, uma interdependência positiva. Esta interdependência deu-se ao nível das finalidades a alcançar (o bom desempenho de cada um em prol do grupo) e ao nível das tarefas, já que se gera uma igualdade de oportunidades para conseguir o

êxito do grupo. Ao mesmo tempo verificou-se uma interação entre os diversos membros que facilita e enriquece o desenvolvimento das competências inerentes à aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira, neste caso, as de expressão/interação escrita e oral.

No entanto, apesar da evolução que senti, tive também consciência de que persistiam ainda dificuldades na gestão dos métodos cooperativos e que se prendem, por exemplo com a questão da avaliação. Não foi feita uma avaliação dos resultados do grupo, para além da observação da dinâmica de cada grupo, também não foi dado qualquer tipo de *feedback* aos alunos sobre o trabalho realizado, de modo a que estes tivessem uma melhor perceção dos seus progressos e das suas dificuldades.

Quanto ao método utilizado, considero que cada professor pode basear-se nos métodos sugeridos pelos vários autores, mas pode igualmente adaptá-los e adequá-los ao tipo de turma e/ou de atividade que se pretende dinamizar.

Não obstante as falhas identificadas, verificou-se uma maior autonomia por parte dos alunos que desempenharam um papel mais ativo e assumiram uma maior responsabilidade na realização e apresentação desta atividade.

## ATIVIDADE 5 – EXPOSIÇÃO ORAL SOBRE AS FESTAS LATINOAMERICANAS

Atividade desenvolvida na aula do dia 27 de fevereiro de 2012, no âmbito da Unidade Didática *Fiestas, ¡ Consumir, consumir!*

EXPOSIÇÃO ORAL SOBRE AS FESTAS LATINOAMERICANAS	
<b>Tempo:</b> 30 minutos	
<b>Técnica cooperativa:</b> Jigsaw (adaptação)	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Planificar uma exposição oral sobre um tema específico.</li><li>• Recolher informações sobre as festas, a partir das exposições dos alunos.</li></ul>	<b>Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Culturais</b> – Festas espanholas e latino-americanas.</li><li>• <b>Atitudinais</b> – usar o espanhol como língua de comunicação; cooperar no trabalho em equipa, partilhar ideias,</li></ul>

	respeitar opiniões diversas.
<p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cooperativa</b> – entreatuar; respeitar as regras, saber ouvir, esperar pela sua vez de falar, comunicar de forma clara, partilhar e registar ideias, respeitarem-se entre si, seguir instruções, estabelecer acordos, estar solidário com o grupo, responsabilizar-se pelas suas tarefas, falar em voz baixa, prestar atenção à pessoa que está a falar, contribuir para o êxito dos colegas.</li> <li>• <b>Compreensão:</b> oral e escrita</li> <li>• <b>Expressão:</b> oral / interação oral</li> </ul>	<p><b>Interdependência positiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fins</li> <li>• De recursos</li> <li>• Da celebração</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esta atividade tem como objetivo informar-se o melhor possível sobre uma festa em particular, para transmitir os conhecimentos adquiridos ao resto da turma.</li> <li>2. Criam-se grupos de quatro alunos, de acordo com as características específicas de cada um, procurando estabelecer grupos heterogêneos, representativos do universo da turma.</li> <li>3. Cada grupo recebe informação específica sobre uma festa latino-americana (Anexo 4) e uma tabela com vários tópicos orientadores da leitura, que deverá ser preenchida de acordo com as informações apresentadas pelos vários grupos (Anexo 5).</li> <li>4. Dentro do grupo base, os alunos dividem-se em dois, para que cada par explore apenas uma parte da informação fornecida, até se sentirem capazes de explicá-la adequadamente ao resto do grupo, estabelecendo-se assim, uma espécie de grupo de</li> </ol>	

peritos.

5. Em seguida, os pares juntam-se ao grupo inicial. Partilham e explicam os conhecimentos obtidos e complementam-nos com a informação estudada pelo outro par, criando um produto final que deverá ser transmitido ao grupo turma.
6. Durante as apresentações, todos os grupos deverão registar os dados que constam na ficha referida atrás (Anexo 5).
7. No final das apresentações, os alunos deverão ter uma ficha com a síntese dos principais aspetos a reter sobre cada uma das festas apresentadas.
8. Na aula seguinte, os alunos realizam um mini teste (Anexo 6) para avaliar os conhecimentos inferidos das apresentações dos colegas e dos registos realizados.
9. A nota do grupo corresponderá à média da soma dos pontos obtidos no mini teste por cada membro do grupo.

**Avaliação:** Mini teste

**Observações:**

A melhor forma de implementar esta atividade seria através da formação de pequenos grupos de investigação, incumbidos da pesquisa da informação necessária para a realização da tarefa proposta. Contudo, dadas as limitações impostas, quer pelo contexto em que as aulas assistidas decorrem, não permitindo um acompanhamento permanente da turma nem uma maior disposição de tempo para levar a cabo uma tarefa; quer pela escassez de recursos que a escola oferece em termos de novas tecnologias, optei por ser eu a reunir o material necessário e facultá-lo aos alunos.

Considero que o método utilizado é uma adaptação do “Jigsaw”, já que o grupo base divide-se em dois para analisar e assimilar uma parte da matéria, tornando-se peritos nessa matéria. Em seguida, os pequenos grupos de peritos regressam ao grupo base, partilham e complementam a sua informação, para numa etapa final transmitirem os seus resultados à turma.

Estabelece-se uma interdependência positiva de fins e de tarefas, porque não só dentro dos grupos os alunos precisam uns dos outros para a realização da atividade, como todos os elementos da turma dependem do trabalho de cada colega para poder preencher a ficha informativa que sintetizará os conhecimentos culturais adquiridos nesta aula. Neste sentido, no momento da apresentação, toda a turma deverá estar muito atenta às prestações dos colegas para preencher corretamente a referida ficha. O conteúdo desta ficha servirá de apoio de estudo para a realização do mini teste que



indicará o desempenho de cada um, bem como o resultado final do grupo.

Verificou-se, nesta atividade, um progresso de todos os intervenientes em termos de Aprendizagem Cooperativa. O empenho individual de cada membro em prol do bom resultado do grupo foi evidente.

Os alunos transformaram-se nos principais agentes do seu processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor assumido um papel de mero espetador neste processo.

Os alunos construíram o seu próprio conhecimento, de forma autónoma, desenvolvendo simultaneamente as competências de compreensão escrita e expressão oral.

Por outro lado, o tipo de material selecionado permitiu desenvolver os conteúdos culturais, funcionais, gramaticais e atitudinais, facultando ao aluno uma visão mais alargada da cultura, dos hábitos e costumes, desenvolvendo atitudes de aceitação e respeito pelas diferenças culturais, que é também o que se pretende com a cooperação e interação na sala de aula.

#### ATIVIDADE 6 – ATORES POR UM DIA - *ROLE PLAY*

Atividade desenvolvida na aula do dia 9 de maio de 2012, no contexto da Unidade Didática *!Vivan los artistas!*

ATORES POR UM DIA - <i>ROLE PLAY</i>	
<b>Tempo:</b> 30 minutos	
<b>Técnica cooperativa:</b> Aprendendo Juntos	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer um escritor espanhol e o argumento de uma das suas obras.</li><li>• Inventar um final para a peça <i>Bodas de Sangre</i>.</li><li>• Representar o final inventado.</li><li>• Estabelecer comparações entre o final inventado e a verdadeira versão.</li></ul>	<b>Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Culturais</b> – Biografia de Federico García Lorca, a sua obra <i>Bodas de Sangre</i>.</li><li>• <b>Atitudinais</b> – usar o espanhol como língua de comunicação; cooperar no trabalho em equipa, partilhar ideias, respeitar opiniões diversas.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de sociabilidade e cooperação, tendo em vista um objetivo comum.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cooperativa</b> – entreatuar; respeitar as regras, saber ouvir, esperar pela sua vez de falar, comunicar de forma clara, partilhar e registar ideias, respeitarem-se entre si, seguir instruções, estabelecer acordos, estar solidário com o grupo, responsabilizar-se pelas suas tarefas, falar em voz baixa, contribuir para o êxito dos colegas, encorajar, elogiar.</li> <li>• <b>Compreensão:</b> oral e escrita</li> <li>• <b>Expressão:</b> oral e escrita</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Interdependência positiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fins</li> <li>• De tarefas</li> <li>• De papéis</li> <li>• De recompensa</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de se chegar à atividade final da aula, os alunos tomam conhecimento de uma série de informações referentes ao teatro do século XX, ao autor em estudo (Federico García Lorca) e à obra que vai ser trabalhada na aula (<i>Bodas de Sangre</i>).</li> <li>2. Formam-se três grupos, procurando que estes representem as características gerais da turma.</li> <li>3. Distribui-se o argumento da peça, ocultando-se o último quadro (Anexo 7). Os grupos são informados de que o argumento não está completo e que o objetivo da atividade é escreverem um guião para representar o final da peça (o quadro em falta).</li> <li>4. Durante quinze minutos, os alunos decidem as personagens que cabem a cada um e elaboram o guião.</li> <li>5. Em seguida, os alunos representam os finais inventados.</li> </ol>	

6. Depois das apresentações, a professora revela o verdadeiro final e os grupos decidem qual dos três finais representados se aproxima mais do final verdadeiro.

7. O grupo que vencer terá direito a um certificado do “melhor ator do dia”

**Avaliação:** Observação direta de atitudes e competências

**Observações:**

Dadas as circunstâncias inerentes ao contexto em que decorrem as aulas, em que o tempo é limitado e não se pode dar continuidade à aula (uma vez que os alunos têm 3 aulas por semana e as práticas pedagógicas decorrem apenas às segundas-feiras), esta aula ocupou pouco tempo relativamente ao que seria efetivamente necessário.

No início da aula anuncia-se o objetivo final da mesma – ser atores por um dia. Desde logo os alunos têm a perceção de que terão de cooperar para levar a cabo a tarefa final da aula. Essa cooperação começa logo ao princípio, com a atividade de motivação. De forma a criar um clima de empatia e boa disposição, favorável à aprendizagem, dá-se início à aula com uma atividade lúdica, feita a pares (para diminuir a ansiedade e a inibição de certos alunos), que consiste no uso da mímica ou do desenho para levar a turma a adivinhar a palavra que cada par tem transcrita nuns cartões, que correspondem à área lexical dos temas e símbolos da obra que se pretende abordar (de forma muito superficial).

Antes da atividade final, que implicará o envolvimento e participação de cada membro da turma em cooperação com os outros, distribui-se aos alunos uma série de material necessário para compreender o conteúdo cultural que se está a abordar e dotar os alunos de ferramentas para realizar convenientemente a atividade final, que consiste na criação do terceiro ato da peça, o único sobre o qual os alunos não detêm nenhuma informação. Toda a informação entregue previamente, bem como o resumo dos dois primeiros atos, levarão os alunos a imaginar o final da peça.

Formam-se os grupos, tendo em atenção as características dos alunos, de forma a criar grupos mais heterogéneos possível. Os alunos deverão, então, em conjunto, discutir e partilhar opiniões, negociar as decisões que lhes parecem mais acertadas e escrever um guião que servirá de apoio à representação final. Todos os elementos dos vários grupos têm um papel a desempenhar, pelo que todos deverão colaborar, empenhando-se na obtenção de um bom resultado. Ou seja, cada membro do grupo deve estar consciente do papel que desempenha e cooperar com os colegas, interagindo entre si e desenvolvendo as competências de aprendizagem colaborativa e

comunicativas.

O método utilizado nesta atividade foi o “Aprendendo Juntos”, porque mais do que aprender conteúdos, pretendeu-se levar os alunos a desenvolver a sua capacidade criativa, através da interação positiva que se estabeleceu pela interdependência de papéis para alcançar o objetivo final, bem como pela interdependência de tarefas, uma vez que o êxito do grupo depende do cumprimento dos papéis estipulados e do contributo de cada um na concretização da atividade. Cada elemento assume um compromisso perante o grupo ao que pertence e responsabiliza-se pelo seu sucesso e pelo dos outros.

Finalmente, o facto de os alunos serem informados de que, no final, os que representassem a versão mais próxima da original, teriam direito a um certificado, aumentou os índices de motivação, bem como os de cooperação, já que todos se empenharam no cumprimento de um mesmo objetivo – conseguir o certificado. Embora meramente simbólico, os alunos encaram esta recompensa como um reconhecimento do bom desempenho.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste ano letivo, pude constatar que para além de ensinar conteúdos, o professor tem também a missão de preparar os seus alunos para enfrentar o futuro no mundo laboral, onde a interação e a cooperação dentro de uma equipa é fundamental para o êxito profissional de cada um.

Mais do que apresentar e comprovar uma teoria, o que me levou a desenvolver este tema foi a necessidade de melhorar a minha prática docente, de maneira a possibilitar-me uma maior atualização na implementação das aulas, de acordo com os novos métodos de ensino e desvinculando-me das estruturas tradicionais de ensino.

Graças às chamadas de atenção da minha orientadora de estágio, esta melhoria tornou-se possível. As aulas, que inicialmente lecionava, baseadas fundamentalmente em estruturas individualistas e competitivas foram cedendo lugar a uma metodologia mais cooperativa. Com a experiência, compreendi que formar grupos de trabalho não pode ser feito sem pensar, pois não basta juntar os alunos esperando que as suas experiências pessoais lhes proporcionem a chave para trabalhar bem e em equipa. O professor deve, antes de tudo, como já foi mencionado na primeira parte deste relatório, conhecer os alunos que tem, ter em conta a formação da competência social de cada um e ao mesmo tempo ensinar-lhes estratégias sociais para que possam trabalhar em equipa. Por outras palavras, é necessário formar os alunos para constituir equipas cooperativas funcionais, fazendo-os compreender, através da prática, o que é e como funciona um verdadeiro grupo, os alunos devem estar conscientes que cada um tem um contributo a dar aos outros e algo a aprender dos outros.

Quanto ao papel do professor, percebi que este apenas assume um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem numa fase inicial, em que deve facultar todas as ferramentas que o aluno necessita para o desenvolvimento de um trabalho mais autónomo. Dadas as ferramentas, o “protagonismo” do professor concede-se progressivamente aos alunos, que acabam por transformar-se nas personagens principais de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ao olhar para trás e ao refletir sobre todo o processo desencadeado ao longo do ano, tenho a nítida perceção da evolução que sofremos, tanto eu, enquanto docente que recorre à Aprendizagem Cooperativa na sala de aula, como os alunos, enquanto seres sociais.

A descrição das atividades no capítulo anterior é uma pequena amostra da forma como fui introduzindo os métodos cooperativos na aula. Esta introdução foi feita lentamente e de forma gradual, permitindo que todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem se familiarizassem com o método. Cada atividade dinamizada foi um ensinamento para a dinamização de atividades subsequentes, já que as minhas próprias perceções do trabalho realizado, bem como as observações da orientadora e das minhas colegas de estágio constituíram verdadeiros desafios que me levaram a empenhar-me na superação das minhas dificuldades.

Outro fator de motivação para a procura constante do aperfeiçoamento da minha prática docente foi a evidência dos progressos logrados. Quanto mais se praticava a Aprendizagem Cooperativa, mais frequentes eram as intervenções dos alunos, o número de alunos a participar ativamente na aula também aumentou, verificou-se uma redução na dependência dos alunos pelo professor, resumindo, os alunos foram-se tornando cada vez mais autónomos na realização das atividades propostas.

Não me restam dúvidas de que o trabalho cooperativo é bastante enriquecedor, na medida em que a amplitude dos conhecimentos de uma equipa é substancialmente superior à de quem trabalha individualmente. A partilha de conhecimentos é extremamente profícua, no sentido em que há um maior compromisso entre os intervenientes do processo, já que é necessária uma análise, discussão e negociação, tendo por base as metas e objetivos traçados. O trabalho cooperativo estimula ainda a comunicação, contribuindo para a criação de um clima agradável e consequentemente um melhor funcionamento do sistema. Tudo isto culmina com os resultados obtidos que para além de serem melhores e mais ricos, são também mais saudáveis.

Termino este relatório afirmando que a formação e o aperfeiçoamento no âmbito da prática docente é uma caminhada infinita, que exige uma atualização constante e uma procura incessante do saber com vista ao desenvolvimento da nossa prática profissional, já que o verdadeiro objetivo do professor que desempenha a sua profissão com seriedade e amor é levar os seus alunos ao êxito, para serem os Homens de sucesso de amanhã.

Neste sentido, considero que ter a possibilidade de repetir o estágio pedagógico, é uma mais-valia, na medida em que nos permite não só atualizarmo-nos em termos pedagógicos, como também comprovar a eficácia e a aplicação das nossas aprendizagens através das opiniões e avaliações de terceiros.

Aprendi muito ao longo deste ano. Chego ao final desta longa caminhada, com a sensação de missão cumprida e com a percepção de haver-me tornado numa profissional mais eficiente e consciente no cumprimento do meu desempenho. Não obstante, fica também a convicção de que ainda há muito para aprender.



A meta foi atingida, no entanto a corrida continua. Um profissional do ensino jamais pode resignar-se ao que sabe, deve procurar estar sempre atualizado e ter sede de sabedoria, para ser um bom condutor da mesma.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS:

- 📖 ARELLANO, N., NAVARRO, E., SOSA, G. (2007): *Aprendizaje Cooperativo*. Venezuela, Edo Zulia Cabimas. Disponível em: web. [http://www.monografias.com/trabajos56/aprendizaje cooperativo2.shtml](http://www.monografias.com/trabajos56/aprendizaje%20cooperativo2.shtml). Última consulta: 21.09.2012
- 📖 CASSANY, D. (2004): *Aprendizaje Cooperativo para ELE*. Actas del Programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera. 2003-2004. Instituto Cervantes de Munich, Alemanha.
- 📖 COLORÍN COLORADO (2007): “Cooperative Learning Strategies”. Disponível em: web. <http://colorincolorado.org/educator/content/cooperatives/>. Última consulta: 21.09.2012
- 📖 CASSANY, D. (2009): *La Cooperación en ELE: de la teoría a la práctica*. Section d'études hispaniques. Universidade Montréal.
- 📖 GARCÍA, Monserrat J. (2011): “Aprendizaje Cooperativo”. *Educainnova Magazine*, nº 12, pp. 48-58. Disponível em: Web. <http://www.wducainnova.com>. Última consulta: 21.09.2012
- 📖 JOHNSON, David W. JOHNSON, Roger. HOLUBEC Edithe J. (1999a): “El Aprendizaje Cooperativo en el Aula”, Editorial Paidós, Buenos Aires, Síntesis del D.O. del IES “Cinco Villas” Ejea. 2011. Disponível em: web. <http://educativa.catedu.es>. Última consulta: 21.09.2012
- 📖 JOHNSON, D.W. JOHNSON, R.T, Holubec, E.J.(1999b): “El Concepto de Aprendizaje Cooperativo” (cap. 1). Disponível em: web. [www.cesbaire.com.ar/apuntes/EEDU\\_Johnson\\_1\\_2.doc](http://www.cesbaire.com.ar/apuntes/EEDU_Johnson_1_2.doc). Última consulta: 21.09.2012
- 📖 LOPES J, SILVA, Helena S. (2009): *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*, Lidel edições.



- 📖 PUJOLAS P. (2002): *El aprendizaje Cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Documento de Trabajo. Laboratório de Psicopedagogía. Universidad de Vic. Zaragoza, disponível em: web. <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Pujolas39p.pdf>. Última consulta: 21.09.2012.
- 📖 PUJOLÀS, P. (2009): *Introducción al Aprendizaje Cooperativo*. Departamento de Pedagogía. Universitat de Vic. Disponível em: web. <http://www.sindromedown.net>. Última consulta: 21.09.2012
- 📖 RIBEIRO, C. (2006): *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma Estratégia para Aquisição de Algumas Competências Cognitivas e Atitudinais definidos pelo Ministério da educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. COSTA, Alice (or.). Vila Real.
- 📖 RUÉ J. (2003) “La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad”, pp. 13-17, em BARNETT, L. *Motivación, Tratamiento de la Diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Laboratorio Educativo.
- 📖 RUÉ, J. (2010): “El Trabajo Cooperativo Es la Forma Más Humana de Aprender.” Entrevista realizada por Marta Vázquez Reina. Eroski Consumer. Tu canal de educación. Disponível em web. <http://www.consumer.es/es/educacion/escolar/php>. Última consulta: 21.09.2012.
- 📖 STENLEV J. (2003): “Cooperative Learning in foreign language teaching”, Lecturer, MA (English and Russian) The Copenhagen Day and Evening College of Teacher Training. Disponível em: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Esper25/Stenlev.pdf>. Última consulta: 07.08.2012

-  URBANO LIRA, C. (2002): *El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes*. Trabalho de final de Master. Universitat de Barcelona. Biblioteca Virtual REDELE, Ministerio de la Educación y Ciencia. Disponível em: web. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca>. Última consulta 21.09.2012
-  VARGAS, T. (1998): *Trabajo en equipo, una propuesta para los procesos de enseñanza-aprendizaje*. IV congreso Ribie. Brasília. Disponível em: web. <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342421457147.pdf>. Última consulta: 21.09.2012

# ANEXOS

## **ANEXO 1**

### **LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

La división política y administrativa actual de España tiene desde la aprobación de la constitución española de 1978 la forma de \_\_\_\_\_ comunidades autónomas, además de las ciudades autónomas de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

El País Vasco y Cataluña vieron aprobado su estatuto de autonomía en diciembre de \_\_\_\_\_, fijando en las ciudades de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ sus capitales respectivas.

El siguiente estatuto aprobado fue el de Galicia, en abril de 1981, quedando establecida su capital en \_\_\_\_\_. En \_\_\_\_\_ de 1982 se aprobaron los estatutos de Andalucía, el Principado de Asturias y Cantabria. Respectivamente sus capitales fueron fijadas en \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

Muy poco más tarde, en \_\_\_\_\_ de ese mismo año, se aprobaron los estatutos de La Rioja y Murcia, siendo sus capitales las ciudades de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ por este orden.

Por ley orgánica del 1 de julio de \_\_\_\_\_ fue aprobado el estatuto de autonomía de la Comunidad Valenciana, designando a la ciudad de \_\_\_\_\_ como su capital. Al mes siguiente, en agosto, se aprobaron los estatutos de Aragón, con capital en \_\_\_\_\_; Castilla la Mancha, con capital en \_\_\_\_\_ y Canarias, con dos capitales: Santa Cruz de \_\_\_\_\_ y Las Palmas de \_\_\_\_\_. Al mismo tiempo se aprobó la ley orgánica de reintegración y mejoramiento del régimen foral de Navarra, cuya capital fue fijada en \_\_\_\_\_.

Las últimas comunidades que vieron aprobado su estatuto de autonomía fueron Extremadura, Baleares, Madrid y Castilla León. Sus capitales políticas fueron establecidas respectivamente en las ciudades de \_\_\_\_\_, Palma de Mallorca, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

Finalmente, los estatutos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla fueron aprobados en marzo de \_\_\_\_\_, quedando así completado el mapa autonómico español.

## ANEXO 2

### CHISTES DE GALLEGOS

Varios científicos se reúnen en la NASA. Un ruso dice:  
– Nosotros enviaremos un cohete a Júpiter, para estudiar la atmósfera de ese planeta.

Uno de Estados Unidos dice:

– Nosotros enviaremos un radar a la luna para estudiar el interior de ese satélite.

Y un gallego dice:

– Nosotros enviaremos un cohete al Sol...

En ese momento todos dicen: “¡Pero el cohete, al acercarse al Sol, se derretirá!”

Y el gallego responde:

– Bueno, no vamos a ser tan brutos como para ir de día.

In: *Aula internacional 3*, curso de español B1, difusión, pg. 156

### CHISTES DE ARGENTINOS

Un niño argentino le dice a su padre:

– Papá, papá cuando sea grande, quiero ser como tú.

– ¿Por qué? – Pregunta el papá.

– Para tener un hijo como yo.

Le pregunta un argentino a un gallego:

– Che, ¿sabes cuál es el país más cercano al cielo?

– Argentina, supongo... - responde el gallego irritado.

– No, che, no... ¡Es Uruguay, que está al lado de Argentina!

In: *Aula internacional 3*, curso de español B1, difusión, pg. 156

Un argentino trata de conquistar a una chica, la invita a cenar y empieza a hablar:

– Yo soy grande, escribo poemas, me encanta la lectura, voy al cine por lo menos tres veces a la semana, soy un estupendo amante, me gusta bailar, tomarme unos tragos con los amigos... (y así sucesivamente).

Al cabo de un rato, el argentino dice:

– ¡Che! ¡Pero qué tonto soy! He estado hablando casi toda la noche de mí... ¡Qué egoísta! Ahora te toca a ti hablar de mí...

In: *Aula internacional 3*, curso de español B1, difusión, pg. 156

## **ANEXO 3**

### **El horario imposible Tribulaciones de una americana que quiere trabajar**

Carla Vitzthum (Estados Unidos)

Es un hermoso domingo de primavera y la Casa de Campo está repleta de gente. Los ciclistas van a toda velocidad por el camino peatonal, tratando de esquivar niños, perros, personas mayores y grupos de mujeres que no paran de hablar. Familias enteras pasean tranquilamente por el camino reservado a las bicicletas; los niños juegan y corren tras una pelota. Es un caos.

Pero, de repente, todo el mundo desaparece. Es la hora del almuerzo. “Por lo menos los españoles muestran un poco de orden en sus vidas”, dice Luis, mi marido. El aire rezuma olor de chuletas a la parrilla. “La comida es la comida”, añade Luis.

Esto ocurre, al menos, todos los domingos. No hace mucho tiempo, era así todos los días, toda la semana. De hecho, las horas de trabajar y de comer en España eran como un reloj: a una intensa mañana le seguía un almuerzo largo y, después, por la noche, una cena bien tardía. La mayoría de la gente se iba a la cama después de la medianoche. Las tiendas se cerraban durante dos o tres horas a mediodía y abrían cuando las tiendas en resto de Europa estaban cerrando. Las principales carreteras estaban embotelladas los sábados por la mañana y los domingos por la tarde. Para evitar el tráfico, tenías que viajar durante la hora del almuerzo. La vida de la gente parecía previsible.

Pero durante los años noventa, el ritmo de vida en España empezó a sincronizarse paulatinamente con el resto de Europa, sobre todo, tras la implantación del euro. El problema es que algunos adoptaron los horarios europeos, otros continuaron con el horario español, mientras que la mayoría se quedó en algún punto intermedio. De repente, Madrid estaba atrapado entre dos mundo diferentes y sus horarios de trabajo, antes bien definidos, ahora resultaban tan caóticos como un Paseo por la Casa de Campo en una hermosa mañana de domingo en primavera.

Los turistas a menudo perciben que los horarios laborales en España son un enigma indescifrable.

In: *Vaya País*

- Partiendo de la crónica que acabaste de leer, redacta un pequeño comentario, teniendo en cuenta los siguientes puntos:
  - a) Aspectos tratados en la crónica
  - b) Hábitos y costumbres de los españoles / características implícitas.
  - c) Comparación de estos hábitos con los de los portugueses.
  - d) Tu opinión personal respecto a los asuntos presentados.

### **Estudios comparativos**

#### ***De cómo una inglesa aprendió a beber con dignidad y otras lecciones***

Elizabeth Nash (Reino Unido)

George Orwell fue uno de los muchos británicos que visitó España y admiró la austera dignidad de los españoles, lo que él llamaba su “especie de nobleza”. Esta dignidad es evidente, sobre todo, en su forma de beber. Debido a la insistencia de mi director en Londres, deseoso de conocer y comprender las costumbres dispares de ambos países, he tenido que investigar en profundidad los hábitos de los españoles a la hora de beber.

Recientemente se ha abierto un acalorado debate en Gran Bretaña sobre la conveniencia de que el Gobierno flexibilice las famosas leyes restrictivas del consumo de alcohol vigentes en el país y permita beber las veinticuatro horas del día, con la esperanza de que los bebedores británicos, ante el horario continental más relajado, abandonen su compulsión a beberse todo el alcohol posible antes de la “hora de cierre”.

“¿Cómo se pueden comparar las experiencias española y británica?”, me preguntó mi director. Después llegó la orden por teléfono desde Londres: “Sal a beber por Madrid. Explícanos por qué los españoles beben durante todo el día y toda la noche y no van dando tumbos hasta desplomarse. Habla con los dueños de los bares y averigua por qué no alardean de las cervezas que se han tomado y por qué no vomitan en las cunetas mientras esperan al último bus que les lleve a casa”.

Así que me (...) dispuse a deambular por mi calle, en el centro de Madrid. Pasé por delante de tres bares (...). Eran alrededor de las diez y media de la noche – la hora en que los bebedores en Gran Bretaña empiezan a mirar sus relojes y piden otra ronda – cuando entré en mi primer bar restaurante. Los parroquianos bebían tranquilamente sus cervezas mientras disfrutaban de un partido en la televisión. El lugar estaba abierto desde el amanecer, pero... ¿cómo es que no había nadie borracho?

– ¿Por qué iban a querer estarlo? – me contestó el dueño, perplejo.

En la calle siguiente, entro en una elegante tienda *gourmet* reconvertida en vinoteca: está abarrotada. Los clientes, en animada conversación ocupan todas las mesas mientras beben

el vino que da fama al lugar, acompañado de tapas. La camarera, que ha trabajado en Londres, sabe cómo beben los británicos:

– Los españoles saben cómo beber: despacio. No hay prisa, no hay última ronda. Puedes beber a cualquier hora del día o de la noche, así que no necesitas atiborrarte...

Cuando el dueño se dispone a cerrar, alrededor de la una de la mañana, la mayoría de los clientes se ha ido. – Aquí beber está bastante bien visto, pero no estar borracho. Nos gusta reunirnos con nuestros amigos y beber algo. Es un hábito social. No es una carrera contrarreloj para emborracharse. Eso no tiene sentido para nosotros.

Ahora toca visitar un *pub*. Aquí no se sirve comida, pero puedes beber hasta las tres y media de la madrugada. La mujer del dueño sonríe mientras sirve un ron bien cargado.

– Puedes beber todo el tiempo que quieras, donde quieras y puedes emborracharte tanto como quieras siempre y cuando conserves tu dignidad. Cuando te tambaleas ya resultas desagradable y vulgar, algo que ningún español desea.

Los jóvenes, afirma, han crecido con la costumbre de beber durante las comidas, así que “beber no es un tabú ni tampoco algo excitante.”

Es cierto que los adolescentes españoles que no pueden permitirse beber en los bares compran alcohol y se emborrachan en la calle y por eso se ha prohibido la venta de bebidas alcohólicas en algunos establecimientos durante la noche. Pero en Gran Bretaña, las borracheras ruidosas y agresivas no se limitan a los adolescentes que beben litronas: es el comportamiento normal en los *pubs* durante el fin de semana de jóvenes bebedores acomodados que consideran que se están divirtiendo. Acaban peleándose y vomitando en la calle, incluidas las mujeres.

In: *Vaya País*

- Partiendo de la crónica que acabaste de leer, redacta un pequeño comentario, teniendo en cuenta los siguientes puntos:
  - a) Aspectos tratados en la crónica
  - b) Hábitos y costumbres de los españoles / características implícitas.
  - c) Razón por la cual españoles e ingleses tienen comportamientos distintos a la hora de beber alcohol.
  - d) Comparación de estos hábitos con los de los portugueses.
  - e) Tu opinión personal respecto a los asuntos presentados.



## **Episodios nacionales** ***Vivencias de una mexicana en la vieja y la nueva España***

Patricia Alvarado (México)

### **El móvil y sus usos**

Este chisme es el soporte para lo que yo llamo el “deporte nacional español”: el cotilleo.

No importa dónde estemos, en la parada del autobús, en el metro, en un gran almacén, en la sala de espera de un aeropuerto, en la cola de un cine o en un mercado: nos enteramos sin ninguna dificultad de la vida de los demás. Casi nadie resiste a la tentación de hablar de los problemas que le aquejan a uno y a los demás. Es facilísimo enterarse, ya que el tono suele ser alto, a causa de la competencia.

A un ritmo de once céntimos por segundo, muchos ciudadanos cuentan espontáneamente su vida a sabe Dios quién... Hablan de los avatares del hijo, de las aventuras del jefe, del famoso o del político del turno. Uno queda atrapado en ciertas conversaciones con lujo de detalles. (...) lo cuentan todo sin ninguna discreción, en voz alta y en cualquier sitio. Las historias de su vida privada invaden el espacio público.

El caso se complica cuando los aficionados al cotilleo deambulan por las calles. Es difícil enterarse de qué hablan. Pero dan señales inequívocas. Unos, de repente, comienzan a gritar y a gesticular enfadados; las chicas suelen tener una cara beata y reírse mucho al charlar, las señoras (...) suelen hablar sin parar. Sí, existe una nueva tribu en las calles del país: son los peatones con el auricular puesto que andan como zombis, riendo y gesticulando, personas que parecen estar en otro mundo y que cruzan las calles mirando a ningún lado, absortos por conocer el último detalle de un episodio.

Pero el templo, el paraíso del chismorreo es la pantalla de televisión. Los programas con famosos, famosetes y falsos famosetes tienen un éxito increíble. Vestidos de manera extravagante, se ponen en escena, se arrebatan la palabra, se gritan y descubren con voluptuosidad y tonos picantes la intimidad de personajes que estiman ser sus adversarios. Los espectadores sucumben: quieren enterarse de los secretos mejor guardados de la realeza, de la aristocracia o de la farándula.

A mí, este desparpajo, en cierta medida, me gusta. Lo que me asombra es que los muchos españoles que aparentemente disfrutan de estos programas no quieren reconocer que se divierten. ¿Es por vergüenza?

In: *Vaya País*

- Partiendo de la crónica que acabaste de leer, redacta un pequeño comentario, teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- a) Aspectos tratados en la crónica
- b) Hábitos y costumbres de los españoles / características implícitas.
- c) Comparación de estos hábitos con los portugueses.
- d) Tu opinión personal respecto a los asuntos presentados.

## **Cultura de palabras, cultura de silencios**

Masako Ishibashi (Japón)

### **Comunicar con palabras... Comunicar con silencios**

El carácter y la mentalidad de un país se forman a través de su larga historia y su clima (en mi país creemos que el clima determina el carácter de un pueblo; por ejemplo, se es más extrovertido si has nacido en un lugar soleado). A lo largo de mi dilatada vivencia en España, hay algo que me atrevo a afirmar: comunicarse con muchas palabras es una tradición común española.

Al comienzo de mi vida aquí, lo que más me llamó la atención fue la manera de hablar de los españoles, el fuerte tono de voz y la cantidad de palabras que empleaban para decir una sola cosa o manifestar una idea. Además, repetían la misma frase varias veces. Esa manera de dialogar me sorprendía, porque me parecía que siempre estaban enfadados y nerviosos. A mi hermana le pareció lo mismo cuando vino a verme por primera vez. Me preguntó:

– ¿Por qué siempre están enfadados? ¿Qué les has hecho? ¿De qué discutís...?

Después de llevar bastante tiempo en España, entendí que ese modo de hablar y expresarse era en realidad la “cultura de comunicación” de los españoles: hablan con dramatismo, incluso de las cosas más nimias y banales, hablan con el cuerpo y el alma y, además, quieren ser escuchados. Sin embargo, ellos no son buenos conversadores, porque no escuchan hasta el final y, como no hables deprisa, te cortan.

Vengo de un país donde se considera que (...) la virtud de una persona consiste en “hablar poco”; y si se quiere hablar, hay que expresarse con la mayor concreción posible. Hay que escuchar con atención y sin interrumpir a la persona con quien estás dialogando. Así estaba acostumbrada a vivir.

Al principio de mi estancia aquí, era traumático tener que escuchar y tener que esperar siempre a que mi interlocutor terminara. Como mi pobre cabeza no podía más, mis interlocutores pensaban que yo no entendía y, como tenían buena intención, levantaban más el tono de voz pensando que así les comprendería mejor. ¡Menudo mareo!

Aún hoy en día, les repito una frase antes de que me interrumpen: “escúcheme hasta el final”. Y he adquirido la costumbre de defenderme tendiendo la mano derecha hacia delante para que no me corten. Sin embargo, esto me ha ayudado a aprender el español deprisa y a comprenderles a través de su comunicación reiterativa.

In: *Vaya País*

- Partiendo de la crónica que acabaste de leer, redacta un pequeño comentario, teniendo en cuenta los siguientes puntos:
  - a) Aspectos tratados en la crónica
  - b) Hábitos y costumbres de los españoles / características implícitas.
  - c) Comparación de estos hábitos con los de los portugueses.
  - d) Tu opinión personal respecto a los asuntos presentados.

### **El horario imposible Tribulaciones de una americana que quiere trabajar**

Carla Vitzthum (Estados Unidos)

Es un hermoso domingo de primavera y la Casa de Campo está repleta de gente. Los ciclistas van a toda velocidad por el camino peatonal, tratando de esquivar niños, perros, personas mayores y grupos de mujeres que no paran de hablar. Familias enteras pasean tranquilamente por el camino reservado a las bicicletas; los niños juegan y corren tras una pelota. Es un caos.

Pero, de repente, todo el mundo desaparece. Es la hora del almuerzo. “Por lo menos los españoles muestran un poco de orden en sus vidas”, dice Luis, mi marido. El aire rezuma olor de chuletas a la parrilla. “La comida es la comida”, añade Luis.

Esto ocurre, al menos, todos los domingos. No hace mucho tiempo, era así todos los días, toda la semana. De hecho, las horas de trabajar y de comer en España eran como un reloj: a una intensa mañana le seguía un almuerzo largo y, después, por la noche, una cena bien tardía. La mayoría de la gente se iba a la cama después de la medianoche. Las tiendas se cerraban durante dos o tres horas a mediodía y abrían cuando las tiendas en resto de Europa estaban cerrando. Las principales carreteras estaban embotelladas los sábados por la mañana y los domingos por la tarde. Para evitar el tráfico, tenías que viajar durante la hora del almuerzo. La vida de la gente parecía previsible.

Pero durante los años noventa, el ritmo de vida en España empezó a sincronizarse paulatinamente con el resto de Europa, sobre todo, tras la implantación del euro. El problema es que algunos adoptaron los horarios europeos, otros continuaron con el horario español, mientras que la mayoría se quedó en algún punto intermedio. De repente, Madrid estaba atrapado entre dos mundo diferentes y sus horarios de trabajo, antes bien definidos, ahora resultaban tan caóticos como un Paseo por la Casa de Campo en una hermosa mañana de domingo en primavera.

Los turistas a menudo perciben que los horarios laborales en España son un enigma indescifrable.

In: *Vaya País*

- Partiendo de la crónica que acabaste de leer, redacta un pequeño comentario, teniendo en cuenta los siguientes puntos:
  - a) Aspectos tratados en la crónica
  - b) Hábitos y costumbres de los españoles / características implícitas.
  - c) Comparación de estos hábitos con los de los portugueses.
  - d) Tu opinión personal respecto a los asuntos presentados.

### **Episodios nacionales** ***Vivencias de una mexicana en la vieja y la nueva España***

Patricia Alvarado (México)

#### **Tapas, piropos y otras usanzas**

Pertenecen a las señas de identidad españolas y tienen un lugar incuestionable entre ellas. Son las tapas, las siestas y los piropos. Y los latinos los acogemos con gozo. Para nosotros, pertenecen a lo mejor del estilo de vida del país.

La comida es tan importante que incluso Cervantes no tardó ni un párrafo para hablar de ella en su *Quijote*.

Dicen que una buena cocina es símbolo de gente civilizada. Y España la tiene. Mesa y mantel – o, simplemente, unas tapas – con buena conversación es de lo más apetecible. La primera vez que me llevaron a una tasca me envolvió enseguida el ambiente entremezclado de risas, animadas charlas y gritos de los camareros...

– ¡Una de chopitos y una caña para el caballero...!

Pero algo me chocó: la gente degustaba las ricas tapas y tiraba al suelo, sin más, las servilletas de papel, las cáscaras de las gambas, los huesos de aceitunas y otras cosas que sobraban. Yo había llegado a España procedente de Alemania, con las lecciones de disciplina y pulcritud bien aprendidas. Así que – para sorpresa de los amigos españoles que me acompañaban – empecé a recoger los restos de comida del suelo. Sin saberlo, había roto la regla no escrita que permitía el desorden dentro del orden.

Cuentan que el origen de las tapas fue una enfermedad del rey Alfonso X el Sabio, que se vio obligado a ingerir pequeños bocados con sorbos de vino entre horas. Fue este monarca el que dispuso que no se sirviera vino si no se acompañaba con algo de comida, y que la jarra se tapara para evitar que cayeran impurezas. Sabia decisión que ha sobrevivido hasta hoy en la tradición del tapeo.

Tal vez sea una de las razones por la que los españoles no suelen emborracharse cuando visitan los bares: siempre pican algo.

La siesta merece un sitio especial en las buenas costumbres del país. Incluso los médicos le conceden algunas virtudes y la recomiendan. Facilita la digestión, combate el estrés y reanima el espíritu. En este caso es un placer seguir las recomendaciones del médico.

Por desgracia, la práctica del piropo ha ido desapareciendo. Hace pocos lustros, estos halagos masculinos te inyectaban alegría al pasar por la calle. Había galanteos de todos los gustos, finos, poéticos, imaginativos, rudos y bastos. Menciono algunos sin decir en qué categoría los pondría: “¡Morena...! ¡Que necesitas señalización, que con tantas curvas uno se mata...”; “¡Quién fuera bizco... para verte dos veces!”; “¡Por ti iría en calzoncillos hasta el Polo Norte...!”; “¡Quisiera ser mar y que tú fueras la roca, porque al subir la marea te besaría en la boca...”

In: *Vaya País*

- Partiendo de la crónica que acabaste de leer, redacta un pequeño comentario, teniendo en cuenta los siguientes puntos:
  - a) Aspectos tratados en la crónica
  - b) Hábitos y costumbres de los españoles / características implícitas.
  - c) Comparación de estos hábitos con los de los portugueses.
  - d) Tu opinión personal respecto a los asuntos presentados.

## ANEXO 4

### **FIESTAS LATINOAMERICANAS**

#### ➤ **INTI RAIMY**

- Festival religioso Inca en honor al dios del sol (Inti)
- Fecha: 24 de junio
- Dónde se celebra: Cuzco (Perú)
  
- Durante la época de los incas:
  - Inti Raimy festival más importante celebrado en Cuzco.
  - Duración: 15 días, con bailes y sacrificios.
  - Se realizaba en la plaza aucaypata (Plaza de Armas del Cuzco).
  - Asistencia: totalidad de la población de la urbe
  - Celebración suprimida con la llegada de los españoles.
  
- **Forma de celebración:** En el solsticio de invierno sucede el día más corto y la noche más larga del año. Durante la época incaica, ese hecho revestía fundamental importancia, pues era el punto de partida del nuevo año. Ese día, el soberano y sus parientes esperaban descalzos la salida del sol en la plaza. Puestos de rodillas, con los brazos abiertos y dando besos al aire, recibían al astro rey. Entonces el inca, con dos vasos de oro, brindaba la chicha. Después todos iban al Coricancha y adoraban al sol. Los curacas entregaban las ofrendas que habían traído de sus tierras y luego el cortejo volvía a la plaza, donde se realizaba el masivo sacrificio del ganado ante el fuego nuevo que se encendía utilizando como espejo el brazalete de oro del sacerdote principal. La carne de los animales era repartida entre todos los presentes, así como una gran cantidad de chicha, con la que los festejos continuaban durante los siguientes días.
  
- **En la actualidad:**
  - En el Cuzco de hoy, el Inti Raymi tiene un carácter distinto, de espectáculo dirigido tanto a los turistas como a los propios cuzqueños, para quienes es un punto de referencia de su conciencia local. Por esto último concita tanto entusiasmo y participación masiva.
  - La representación, en la que intervienen miles de personas, empieza frente al Coricancha, donde un inca (rey) ficticio realiza una invocación al Sol. Después se procede al sacrificio de una alpaca y el inca invoca a su padre el Sol.

<http://es.wikipedia.org>

➤ FESTIVAL DE LAS CALAVERAS

- También conocido como feria de las calaveras
- Fecha: última semana de octubre y primera de noviembre
- Dónde se celebra: Aguascalientes, México.
- Finalidad: preservar las tradiciones prehispánicas del pueblo mexicano como lo es el día de muertos.
  
- **Forma de celebración:** En el festival se incluyen recorridos por el Centro Histórico, los antiguos barrios que también son conocidos como los barrios típicos, hay también exposiciones de pinturas, grabados y fotografías, variedad de eventos musicales, algunas obras de teatro donde se representan las leyendas de la entidad, concursos de dibujo, bailes y presentaciones de grupos de danza, exposiciones de altares de muertos que son acompañados por las jocosas calaveras literarias así como la caminata nocturna “ilumínale los pies al muerto”, llevada a cabo en el cerro del picacho. Lo que corona este festival es el Desfile de las Calaveras muertos.
  - Considerado uno de los eventos más importantes de Aguascalientes, después de la Feria Nacional de San Marcos, debido a la afluencia que tiene (720000 visitantes en 2011)
  
- **Origen:**
  - Independientemente de la herencia prehispánica, en Aguascalientes, es muy probable que el festival de las Calaveras se originara como un remanente de la feria de San Marcos, la que originalmente se llevaba a cabo a las afueras del paríán en los últimos días del mes de octubre, abarcando hasta los últimos del mes de noviembre. Esto se vuelve más evidente cuando estudiamos la historia de la citada feria de las calaveras, la que en sus orígenes se celebraba año con año a las afueras del Paríán.

<http://es.wikipedia.org>

➤ FIESTAS AGOSTINAS

- Celebradas en honor del Divino Salvador del Mundo
- Fecha: agosto
- Dónde se celebra: San Salvador, El Salvador.
- **Forma de celebración:** Los eventos principales son realizados el día 5 de agosto cuando es organizada una procesión con la imagen de Jesucristo que parte de la Basílica del Sagrado Corazón de Jesús y termina frente a la Catedral Metropolitana del Divino Salvador del Mundo. En este sitio se realiza año con año una representación de la Transfiguración. Asimismo, el día 6 de agosto es celebrada una misa solemne en el atrio de la Catedral Metropolitana para cerrar oficialmente las fiestas patronales. Aparte del calendario religioso, existen otros eventos como el Desfile del Correo, que anuncia el inicio de las celebraciones y tiene lugar el 1 de agosto, así como la elección de la Reina de las fiestas, el Desfile del Comercio del 3 de agosto, parque de atracciones, y otros festejos populares organizados por la Alcaldía de la ciudad y otras entidades.
- **Historia:**
  - De acuerdo a una crónica del siglo XVII, en 1526 ya existía la celebración del Divino Salvador del Mundo en San Salvador; de igual manera, el Doctor Alberto Luna la establece desde el mismo año de fundación de la ciudad, es decir, en 1525. En ese tiempo la fiesta era de un carácter cívico y tenía lugar el 6 de agosto, probablemente en memoria de la victoria definitiva de los españoles sobre los indígenas de la región. El festejo consistía en sacar el “real pendón la víspera y día de dicha fiesta, por las calles principales, con lúcido acompañamiento de caballeros”.

<http://es.wikipedia.org>

➤ DANZA DE LOS HOMBRES VOLADORES

- La Danza de los Voladores es una de las danzas más populares que han sobrevivido a la conquista española.
- Fecha: se practica durante festividades patronales y también como entretenimiento para los turistas.
- Dónde se celebra: Veracruz, México



- **Origen:**

- Sus orígenes se remontan al Período Preclásico Medio mesoamericano, se han encontrado representaciones de este ritual en la cerámica funeraria de las culturas de Occidente (Colima, Jalisco y Nayarit).
- Posteriormente pasó a otros pueblos, muy probablemente relacionada con los cultos de la fertilidad.
- Sobrevive en la actualidad entre los nahuas y los totonacos de la Sierra Norte de Puebla y el Totonacapan veracruzano.
- En 2009 fue nombrado como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la Unesco.

- **Descripción:**

- Ritual asociado a la fertilidad, actividades agrícolas propiciatorias; es una invocación al agua, al viento, a la tierra, a la Luna y al Sol, pues son elementos indispensables para crear vida en la tierra.
- Generalmente participan cuatro danzantes y un “caporal” que dirige la danza y ejecuta la música.
- En la celebración acompañada de danzas y música se utiliza un tronco o “palo volador” donde se ajustan varias piezas: una pequeña base de madera, una cruz, un pivote (denominado también manzana) que unirá y posibilitará el giro, y una escalera unida al palo.
- En los extremos de la cruz se colocan cuerdas que sujetan a los danzantes voladores simbolizando los puntos cardinales, más el caporal que representa el centro, situado a más de 20 metros, en lo alto de la estructura. Este personaje toca un tambor y una flauta, y coordina el ritual. A cada señal que el caporal hace, cada danzante volador salta al vacío, sujetado por la cintura, boca abajo y afianzándose con las piernas y gira 13 veces cada uno de ellos.
- Finaliza cuando los participantes empiezan a abrir el círculo hasta tocar el suelo.

<http://es.wikipedia.org>

➤ **FESTIVAL DE LOS BARRILETES GIGANTES**

- Fecha: 1 de noviembre
- Dónde se celebra: Sumpango, Argentina.
- Cada Barrilete es elaborado desde meses atrás y participa en un concurso de creatividad, así como de vuelo en el campo de fútbol de la comunidad.

- **Forma de celebración:**

- El Festival de Barriletes se celebra desde tiempos ancestrales, pues anualmente las familias del área recuerdan a los parientes fallecidos elevando al cielo cometas multicolores.

- **Tradición Ancestral:**

- De acuerdo con una leyenda popular del municipio, cada 1 de noviembre los espíritus malignos invadían el cementerio para molestar a las ánimas buenas que descansaban en ese recito. Tal incomodidad causaba que las almas de los muertos vagaran inquietas por las calles y viviendas humildes de Sumpango.
- El relato histórico indica que como el problema persistía con cada advenimiento del “Día de los Muertos”, los sumpangueros decidieron consultar el fenómeno con los ancianos. La solución, recomendada por los guías de la comunidad fue forzar la retirada de los intrusos mediante inducir el choque de pedazos de papel contra el viento.
- Según los mayores, el impacto del viento contra el papel alejaría la molestia. Por ese motivo, los lugareños dedicaron horas a confeccionar los objetos que derivaron en cometas o barriletes, cuya creación propició que, finalmente, los espíritus buenos se quedaran tranquilos y dejaran de recibir la visita indeseada.

<http://es.wikipedia.org>

➤ DÍA DE MUERTOS

- Celebración mexicana de origen prehispánico en honor a los difuntos.
- Fecha: 1 y 2 de noviembre, coincidiendo con celebraciones católicas de Día de los Fieles Difuntos y Todos los Santos.
- Dónde se celebra: México
- Hay que destacar que esta celebración no es propia de todos los mexicanos puesto que, pese a ser una fiesta que se ha convertido en un símbolo nacional y que como tal es enseñada (con fines educativos) en las escuelas del país, existen muchas familias que son más apegadas a celebrar el “Día de todos los Santos” como lo hacen en otros países católicos.

- **Origen:**

- Los orígenes de la celebración del Día de Muertos en México son anteriores a la llegada de los españoles. Hay registro de celebraciones en las etnias mexica, maya, purépecha y totonaca. Los rituales que celebran la vida de los ancestros se realizan en estas civilizaciones por lo menos desde hace tres mil años.
- En la era prehispánica era común la práctica de conservar los cráneos como trofeos y mostrarlos durante los rituales que simbolizaban la muerte y el renacimiento.
- El festival que se convirtió en el Día de Muertos se conmemoraba el noveno mes del calendario solar mexicano, cerca del inicio de agosto, y se celebraba durante un mes completo.

- Las festividades eran dedicadas a la celebración de los niños y las vidas de parientes fallecidos.
- Cuando llegaron a América los españoles en el siglo XVI trajeron sus propias celebraciones del Día de Muertos cristianas y europeas, donde se recordaba a los muertos en el Día de Todos los Santos. Al convertir a los nativos del nuevo mundo se dio lugar a un sincretismo que mezcló las tradiciones europeas y prehispánicas, haciendo coincidir las festividades católicas del Día de todos los Santos y Todas las Almas con el festival similar mesoamericano, creando el actual *Día de Muertos*.

<http://es.wikipedia.org>

### ➤ CARNAVAL DE SANTIAGO DE CUBA

- Fecha: 21 a 27 de julio
- Dónde se celebra: Santiago de Cuba, Cuba
- **Forma de celebración:**
  - Se forman verdaderas procesiones, denominadas congas, en que un mar de pueblo marcha bailando y cantando estribillos improvisados, por diferentes calles de la ciudad, al son de los tambores, la corneta china y de otros instrumentos de percusión. Los músicos que comienzan al frente de la “concentración” son como tragados por la misma en la medida que el pueblo se incorpora.
  - Posteriormente a las congas desfilan los mamarrachos y muñeques para deleite de grandes y chicos. Los muñeques son personajes de la literatura y el mundo infantil en forma de grandes muñecos portados por hombres.
  - Otro elemento del carnaval son las comparsas, en las que decenas de bailadores con un colorido vestuario, representan coreografías relacionadas con las tradiciones caribeñas. Estas comparsas incluyen carros alegóricos, sobre los que también danzan bailarines
  - Finalmente, en varios espacios de la ciudad, los mejores conjuntos musicales del momento deleitan con diferentes músicas (tradicionalmente salsa, merengue) a la población, que se mueve contenta de un lugar a otro en busca de la música de su preferencia.
- **História:**
  - A fines del siglo XVII una procesión recorría las calles de los alrededores de la Catedral para celebrar el día de Santiago Apóstol (julio/25), patrono de la ciudad.
  - Con el tiempo las procesiones se extendieron a los días de San Juan (junio/24), San Pedro (junio/29), Santa Cristina (julio/24) y Santa Ana y San Joaquín (julio/26).

- El aporte africano y franco-haitiano abarca todas las expresiones de la fiesta y se hace notar sensiblemente en la danza, la música, el vestuario y otros de sus elementos plásticos.
- La incorporación de los mamarrachos (personas fantaseadas con colorido e irregular vestuario) y los enmascarados al final de la procesión, ha convertido este evento en una fiesta popular.
- Luego se incorporaron los cabildos y grupos de parranderos que, acompañados de tamboriles, sonajas, bandolas y chachás, entonaban sus cuartetos y estribillos pegajosos para ambientar la fiesta de los mamarrachos. Esta manifestación popular se convirtió en el embrión de los actuales carnavales santiagueros.

<http://es.wikipedia.org>

### ➤ DIABLOS DANZANTES

- Festividad folclórica que consiste en el pago de promesas por parte de los fieles al cuerpo de Jesucristo. Se efectúa una procesión y danza alrededor de la plaza del pueblo, frente a la iglesia, trajeados de diablos.
- Fecha: jueves de Corpus Christi
- Dónde se celebra: San Francisco de Yare (estado de Miranda), Venezuela.

#### • **Descripción**

- Su origen se remonta al Siglo XVIII.
- Cada Jueves de Corpus Christi (9 jueves después del Jueves Santo) se hace una danza ritual de los llamados diablos danzantes, los cuales visten trajes coloridos (normalmente completamente de rojo), capas y máscaras de apariencia grotesca, además de adornos como cruces, escapularios, rosarios y otros amuletos.
- Los Diablos danzan al son del repique de la caja, un tambor típico. Bailan por las calles del pueblo para luego arrodillarse al unísono frente a la iglesia, permaneciendo postrados en señal de respeto al Santísimo mientras el sacerdote los bendice.
- La música y el baile continúan mientras los Diablos – quienes pagan una promesa religiosa al convertirse en demonios de rojas vestiduras y coloridas máscaras – visitan las casas de algunos Diablos difuntos. La celebración termina cuando al final de la tarde suenan las campanas de la iglesia y la hermandad se dispersa hasta el próximo año, cuando volverán a representar este rito donde el bien debe prevalecer sobre el mal.

<http://es.wikipedia.org>

## **ANEXO 5**

A PARTIR DE LA INFORMACIÓN DADA, COMPLETA LA SIGUIENTE TABLA:

FIESTA	TIPO DE FIESTA*	CUÁNDO	DÓNDE	BREVE DESCRIPCIÓN	ORIGEN O HISTORIA

\*Nacional / regional, religiosa / histórica / profana y familiar / popular.

## ANEXO 6

**Relaciona cada descripción de la columna A con una sola respuesta de la columna B**

A	B
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Festival Inca en honor al dios del sol.</li> <li>2. Se celebra la última semana de octubre y primera de noviembre, en Aguascalientes (México)</li> <li>3. El 5 de agosto se organiza una procesión con la imagen de Jesucristo. El 6 de agosto se encierra oficialmente las fiestas patronales con una misa solemne.</li> <li>4. Ritual asociado a la fertilidad. Es una invocación al agua, al viento, a la tierra, a la luna y al sol, elementos indispensables para crear vida en la tierra.</li> <li>5. Se celebra el 1<sup>er</sup> de noviembre, en Sumpango, Argentina.</li> <li>6. Festividad folclórica que consiste en el pago de promesas por parte de los fieles al cuerpo de Jesucristo. Se efectúa una procesión y danza alrededor de la plaza del pueblo, frente a la iglesia, trajeados de diablos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Danza de los Hombre Voladores</li> <li>b) Diablos Danzantes</li> <li>c) Inti Raimy</li> <li>d) Carnaval de Santiago de Cuba</li> <li>e) Fiestas Agostinas</li> <li>f) Día de Muertos</li> <li>g) Festival de las Calaveras</li> <li>h) Festival de los Barriletes Gigantes</li> </ol>

## **ANEXO 7**

### **ACTOR POR UN DÍA**

**Ahora os toca a vosotros poneros en el lugar de un dramaturgo y pensar un final para *Bodas de Sangre*, teniendo en cuenta lo estudiado hasta este momento. Después de hacer vuestro guión, vais a representar delante de la clase el final que habéis inventado. ¡A ver cuál será el final más creativo!**

**Para ayudaros, tenéis un resumen del primer acto y parte del segundo, a los que tenéis que dar seguimiento.**

**Acto I.** La Madre y el Novio conversan sobre el futuro matrimonio de éste. Surge, entonces, el recuerdo del marido y del otro hijo muerto violentamente a manos de los Félix, en un antagonismo familiar que perduró de generación en generación. La Madre irá a pedir la mano de la Novia hasta los límites del secano donde ella vive con su padre. El Novio se marcha al campo y la Madre dialoga con una vecina, quien le informa que su futura nuera había estado de novia con Leonardo, uno de los Félix.

**Acto II.** Se realizan los preparativos para las bodas en casa de la Novia, que se muestra descontenta y angustiada. Llega Leonardo, quien le recrimina el paso que va a dar recordándole que la pasión que los uniera no ha concluido aún a pesar de haberse él casado. Los invitados comienzan a cantar estrofas alusivas a las bodas y se inicia la fiesta. Todo parece desarrollarse normalmente hasta que la Mujer de Leonardo...